



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen

Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands

Scholkmann, Antonia; Stolz, Kathrin

Creative Commons License
Ikke-specificeret

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Scholkmann, A., & Stolz, K. (2017). *Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen: Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands*. German Association for Academic Development (dghd). <http://www.dghd.de/stand-und-bedarf-der-aus-und-weiterbildung-von-in-der-hochschuldidaktik-taetigen-personen/>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldi- daktik tätigen Personen

Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands

Antonia Scholkmann & Katrin Stolz

August 2017

Bitte zitieren als: Scholkmann, A. & Stolz, K. (2017). *Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen. Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands*. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), online unter www.dghd.de.

Die Autorinnen

Dr. Antonia Scholkmann ist dghd-Vorstandsmitglied und Senior Researcher im Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg.

Katrin Stolz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik am Zentrum für Hochschulbildung zhb. der Technischen Universität Dortmund.



Die folgende Umfrage wurde im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd erstellt.

Alle Rechte liegen bei der Auftraggeberin.

©dghd2017



Die Autorinnen danken mehreren kritischen Leser*innen für ihr konstruktives Feedback zu diesem Bericht, namentlich Claudia Neumann, Birgit Stubner und Benjamin Engbrocks.

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des Anwachsens der Community von professionell in der Hochschuldidaktik tätigen Personen wurde im Sommer 2015 im Auftrag des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) eine Befragung durchgeführt. Diese erfasste den Stand sowie den Weiterbildungsbedarf dieser Zielgruppe und stellt damit erstmals eine empirische Basis für die Entwicklung geeigneter Unterstützungsmaßnahmen bereit. Die Befragung erfolgte im Schneeballverfahren über die Rezipient*innen des dghd-Newsletters. In die letztendliche Auswertung wurden 301 vollständige Datensätze übernommen, welche quantitativ-statistisch sowie bei Freitextantworten nach einem inhaltsanalytischen Vorgehen ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass sich die professionell mit der Entwicklung von Lehrkompetenz Befassten nur selektiv gut auf die Aufgabenübernahme in hochschuldidaktischen Tätigkeiten und in hochschuldidaktischen Themen vorbereitet fühlten. Generell waren aber die Motivation zur und das Interesse an Weiterbildung für hochschuldidaktische Tätigkeitsübernahmen hoch. Bereits bestehende Weiterbildungsangebote wurden und werden intensiv genutzt, jedoch wurden diese Angebote hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für die Vielfalt hochschuldidaktischer Aufgabenübernahmen nur teilweise als geeignet eingeschätzt. Entwicklungspotenzial für zukünftige Angebote lässt sich vor allem im Bereich Vermittlung von Wissen und Kompetenzen über das spezifische System Hochschule und die dort geforderten Handlungsstrategien ableiten, beispielsweise beim Vertreten hochschuldidaktischen Wissens und hochschuldidaktischer Erkenntnisse in institutionellen Prozessen.

Die Daten geben auch Auskunft über Rahmenbedingungen hochschuldidaktischen Arbeitens: So zeigte sich, dass die Befragten vor allem in genuin hochschuldidaktischen Arbeitsstellen, in Projekten des Qualitätspakts, als freie*r Coach/Trainer*in oder in der Qualitätssicherung einer Hochschule beschäftigt waren. Beschäftigungen in Arbeitsbereichen mit mediendidaktischer Ausrichtung wurden vergleichsweise seltener genannt. Die in diesen Beschäftigungsverhältnissen übernommenen Tätigkeiten bezogen sich überwiegend auf hochschuldidaktische Kernaufgaben wie das Abhalten von Workshops oder hochschuldidaktische Beratungen; jedoch waren auch andere, eher auf die Organisationsentwicklung ausgerichtete Tätigkeiten wie die Expertisebereitstellung in Gremien oder die Evaluation und Qualitätsentwicklung vertreten, ebenso hochschuldidaktische Forschung. Hinsichtlich der beruflichen Hintergründe zeigten die Daten eine Dominanz der Herkunft der Befragten aus den erziehungs- und sprachwissenschaftlichen, gefolgt von den naturwissenschaftlichen Fächern. Andere Fächergruppen waren jedoch mit kleineren Prozentanteilen ebenfalls vertreten. Etwa die Hälfte der Befragten verfügten zudem über eine abgeschlossene Promotion.

Insgesamt werfen die Ergebnisse ein deskriptives Schlaglicht auf den Stand der Aus- und Weiterbildung hochschuldidaktisch Tätiger und bieten Ansatzpunkte für die Entwicklung von Vorschlägen zur systematischen Qualifizierung dieser neuen Berufsgruppe sowie für weiterführende Analysen.

Inhalt

Zusammenfassung	3
Inhalt	1
1 Problemhintergrund.....	3
2 Methodisches Vorgehen.....	4
2.1 Durchführung der Untersuchung.....	4
2.2 Fragenbereiche	4
2.2.1 Fragen zum eigenen Kompetenzzempfinden hinsichtlich hochschuldidaktischer Aufgabenübernahme und Expertise in hochschuldidaktischen Themengebieten beim Einstieg in die Hochschuldidaktik	4
2.2.2 Fragen zu den bisherigen eigenen Weiterbildungsteilnahmen und Einschätzungen zu deren Nützlichkeit für die Aufgabenübernahme in der Hochschuldidaktik bei den Befragten	6
2.2.3 Fragen zu Art und Rahmenbedingungen der hochschuldidaktischen Tätigkeit(en), zur Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Hochschuldidaktik und Interesse an einer Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik.....	6
2.2.4 Fragen zum beruflichen Werdegang, zur Herkunftsdisziplin und zum wissenschaftlichen Qualifikationsgrad.....	7
2.3 Auswertungsvorgehen.....	7
3 Ergebnisse.....	9
3.1 Über welche Kompetenzen verfügten die Befragten bei ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik?	9
3.1.1 Kompetenzzempfinden in den hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern.....	9
3.1.2 Kompetenzzempfinden in den hochschuldidaktischen Themengebieten	10
3.1.3 Kompetenzzempfinden beim Einstieg in die Hochschuldidaktik - global.....	11
3.2 Welche Weiterbildungen haben die in der Hochschuldidaktik Tätigen besucht und wie bewerten sie deren Nützlichkeit?	11
3.2.1 Weiterbildungsbesuch allgemein.....	11
3.2.2 Art der besuchten Weiterbildung	12
3.2.3 Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Weiterbildung(en) für die Funktionsübernahme in den hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern	12
3.2.3 Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Weiterbildung(en) für die eigene Expertise in den hochschuldidaktischen Themengebieten	13
3.2.4 Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Weiterbildung(en) für die hochschuldidaktische Tätigkeit allgemein.....	14
3.2.5 Einschätzungen der Befragten zu zukünftigen Richtungen der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen	15
3.2.6 Einschätzung von notwendigem Wissen und notwendigen Kompetenzen beim Einstieg in die Hochschuldidaktik.....	15
3.3 Welche hochschuldidaktische(n) Tätigkeit(en) üben die Befragten aus, wie wahrscheinlich schätzen sie es ein, in der Hochschuldidaktik zu bleiben und wie groß ist das Interesse an einer Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik?	16
3.3.1 Dauer der Beschäftigung in der Hochschuldidaktik.....	16
3.3.2 Aktuelle Beschäftigungssituation – global.....	16
3.3.3 Art der hochschuldidaktischen Beschäftigungssituation.....	16
3.3.4 Tätigkeitsfelder der hochschuldidaktischen Beschäftigung	17

3.3.5	Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Hochschuldidaktik als Arbeitsfeld	18
3.3.6	Interesse an einer Weiterbildung für hochschuldidaktische Tätigkeiten	19
3.4	Woher kommen die in der Hochschuldidaktik Tätigen und welche beruflichen Vorerfahrungen bringen sie mit?	19
3.4.1	Art der beruflichen Vorerfahrungen	19
3.4.2	Disziplinäre Herkunft	19
3.4.3	Abgeschlossene Promotionen	20
4	Diskussion der Ergebnisse.....	21
5	Fazit und Ausblick.....	24
	Referenzen.....	26

1 Problemhintergrund

Mit dem Anwachsen der hochschuldidaktischen Community im deutschsprachigen Raum durch Fördermaßnahmen wie den Qualitätspakt Lehre (vergleichbar mit dem Auftauchen der neuen Hochschulprofessionen seit den frühen 2000er Jahren, vgl. z. B. Schneijderberg, 2017) wächst auch die Notwendigkeit, über die Unterstützung von hochschuldidaktisch tätigen Personen¹ durch geeignete Aus- bzw. Weiterbildungsformate nachzudenken. Diese zu konzipieren stellt jedoch eine Herausforderung dar, da die Hochschuldidaktik als Tätigkeitsfeld durch mehrere Besonderheiten gekennzeichnet ist: Erstens rekrutiert sich das Personal der Hochschuldidaktik aus einem disziplinär heterogenen Personenkreis und die in der Hochschuldidaktik Tätigen bringen sehr unterschiedliche Vorqualifikationen mit. Zweitens zeichnet sich die Hochschuldidaktik als Arbeitsfeld durch eine hohe Diversität der Aufgaben und Formate aus, was eine Herausforderung für gezielte Weiterbildungs- und Weiterqualifizierungsangebote für hochschuldidaktisch Tätige darstellt. Drittens und letztens bestehen keine standardisierten Qualifizierungswege für eine Tätigkeit als hochschuldidaktische*r Trainer*in oder andere hochschuldidaktische Aufgaben, so dass die Aus- und Weiterbildung für hochschuldidaktische Aufgabenübernahmen bisher vor allem durch eine individuelle Weiterbildungsteilnahme (meist ohne Kostenübernahme durch die Arbeit gebende Hochschule) und durch *learning-by-doing* stattgefunden hat.²

Die hier genannten Herausforderungen wurden bisher vor allem in (selbst-)reflexiven und in konzeptuellen Publikationen über die Hochschuldidaktik als Tätigkeits- und Forschungsfeld dargelegt (z. B. Kröber & Szczyrba, 2011; Scholkmann, 2017; Wildt, 2002). Empirische Befunde beispielsweise zur disziplinären Herkunft von in der Hochschuldidaktik Tätigen liegen hingegen bisher nur aus dem nicht-deutschsprachigen Kontext vor (z. B. Chism, 2011). In seinem Positionspapier hat der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) auf die Notwendigkeit einer empirisch gesicherten Datenbasis für die Entwicklung des Feldes hingewiesen (Merkt u. a., 2016: 10ff). Im Sinne einer solchen empirisch fundierten Entwicklungsperspektive wurde von Juli bis Ende September 2015 im Auftrag des Vorstands eine Umfrage zur Erhebung des Weiterbildungsstandes und -bedarfs von in der Hochschuldidaktik Tätigen durchgeführt.

Die Ergebnisse dieser Umfrage werden im Folgenden dargelegt. Der Fokus liegt dabei auf der Beschreibung des methodischen Vorgehens (Kap. 2), der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse (Kap. 3) sowie ersten Reflexionen über deren Bedeutung für eine zukünftige Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen (Kap. 4). Damit versteht sich der vorliegende Bericht ausdrücklich als erster Schritt in der Auswertung der durch die Umfrage gewonnenen Daten, die weitreichendes Potenzial für differenzierte Analysen bieten (vgl. Kap. 5). Dieses soll in der Folge auch in Analysen durch andere Autor*innen ausgeschöpft werden.

¹ Um begriffliche Verwirrungen zu vermeiden gilt für den hier vorliegenden Bericht die folgende sprachliche Regelung: Mit Hochschuldidaktik bzw. Hochschuldidaktiker*innen sind solche Personen gemeint, die beruflich mit der Entwicklung der Lehre an Hochschulen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene betraut sind bzw. in diesem Feld tätig sind (vgl. z.B. Gosling 2013; Merkt 2014; Scholkmann, Sommer & Petersen 2015). Also hochschuldidaktische Trainer*innen, Coaches, Netzwerker*innen, Berater*innen usw. (vgl. auch die folgenden Kapitel). Alternativ werden die Bezeichnungen ‚in der Hochschuldidaktik Tätige‘ oder ‚hochschuldidaktisch Tätige‘ verwendet. Explizit nicht gemeint sind Lehrende, die sich ausschließlich mit der Weiterentwicklung ihrer eigenen Lehre beschäftigen.

² Eine der wenigen bisher dokumentierten strukturierten Weiterbildungen, die gezielt in der Hochschuldidaktik tätige Personen fokussiert hat, ist die Hochschuldidaktische Multiplikatorenausbildung, beschrieben in Wildt, Encke & Blümcke (2003) sowie durch Mürmann u. a. (2016). Weitere Weiterbildungen sind auch beschrieben in Brinker & Ellinger (in Vorbereitung) und Treeck, Schöler & Kordts-Freudinger (2015).

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Durchführung der Untersuchung

Die Umfrage wurde online im so genannten Schneeballverfahren durchgeführt. Die Durchführung erfolgte mit der Umfragesoftware SoSci Survey³. Der Link zur Umfrage wurde dazu am 09.07.2015 an 1827 Empfänger des dghd-Newsletters versendet und es wurde im Anschreiben um dessen Weitergabe in relevante Personenkreise (z.B. Kolleg*innen, Mitarbeitende usw.) gebeten. Die ursprünglichen Adressaten und Adressatinnen wurden aufgrund ihres dghd-Newsletter-Abonnements als an Hochschuldidaktik interessiert identifiziert; aufgrund des großen Abonent*innenkreises war allerdings davon auszugehen, dass sich nur eine Teilgruppe selbst als in der Hochschuldidaktik Tätige im genannten Sinne einstufen würden.

Insgesamt folgten im Lauf des 3-monatigen Umfragezeitraums von Juli bis September 2015 400 Personen dem Link zur Befragung. Von diesen insgesamt 400 generierten Datensätzen wurden 301 Datensätze mit zumindest teilweisen Angaben in die Auswertung einbezogen (vgl. 2.3). Damit ergibt sich eine bereinigte Rücklaufquote von 16,48 Prozent. Die Analyse der Freitextantworten wurde auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt.

2.2 Fragenbereiche

Die Zusammenstellung der Fragenbereiche der Untersuchung erfolgte auf der Basis von Expert*innengesprächen sowie im Nachgang des Auftaktworkshops zum Thema Weiterbildung für in der hochschuldidaktisch tätige Personen am 24.11.2014 in Hamburg (vgl. Brendel & Scholkmann, 2014). Folgende 4 Fragenbereiche waren Bestandteil der Umfrage:

- Fragen zum eigenen Kompetenzzempfinden hinsichtlich hochschuldidaktischer Aufgabenübernahme und Expertise in hochschuldidaktischen Themengebieten beim Einstieg in die Hochschuldidaktik (2.2.1)
- Fragen zu den bisherigen eigenen Weiterbildungsteilnahmen und Einschätzungen zu deren Nützlichkeit für die Aufgabenübernahme in der Hochschuldidaktik (2.2.2)
- Fragen zu Art und Rahmenbedingungen der hochschuldidaktischen Tätigkeit(en), zur Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Hochschuldidaktik und zum Interesse an einer Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik (2.2.3)
- Fragen zum beruflichen Werdegang, zur Herkunftsdisziplin und zum wissenschaftlichen Qualifikationsgrad (2.2.4)

2.2.1 Fragen zum eigenen Kompetenzzempfinden hinsichtlich hochschuldidaktischer Aufgabenübernahme und Expertise in hochschuldidaktischen Themengebieten beim Einstieg in die Hochschuldidaktik

Kernstück der Umfrage war die Selbsteinschätzung der Befragten hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen in verschiedenen hochschuldidaktischen Tätigkeitsbereichen und Themengebieten. Dazu erfolgte zunächst die Abfrage, wie gut sich die Teilnehmenden bei ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik für verschiedene hochschuldidaktische Tätigkeitsbereiche vorbereitet gefühlt hatten. Die dabei zur Einschätzung angebotenen Tätigkeitsbereiche waren zuvor auf der Basis nationaler sowie internationaler Vorarbeiten (D'Andrea & Gosling, 2001; Gibbs, 2013; Gosling, 2009; Wildt, 2002) sowie unter Berücksichtigung der Themengebiete des Programms Lehre^{N:4} (vgl. Jenert & Gommers, 2016) zusammengestellt worden (vgl. Tabelle 1). Die Teilnehmenden wurden gebeten, für jeden der Tätigkeitsbereiche auf einer Skala von 1 („so gut wie gar nicht“) bis 5 („sehr gut“) anzugeben, wie gut sie sich jeweils für die entsprechende Aufgabenübernahme vorbereitet gefühlt hatten, als sie ihre hochschuldidaktische Tätigkeit aufgenommen hatten (Frage: „Wie gut fühlen/

³ Vgl. <https://www.soscisurvey.de/>

⁴ Vgl. <http://lehrehochn.de/>

fühlten Sie sich bei Ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik für folgende hochschuldidaktische Tätigkeiten vorbereitet?“).

Tabelle 1: Hochschuldidaktische Tätigkeitsfelder

(Weiter-)Entwicklung eines hochschuldidaktischen Programms an einer Hochschule
Leitung von Workshops zu Themen des hochschulischen Lehrens und Lernens
Didaktische Beratung von einzelnen Hochschullehrenden zu Themen der Lehre und des Lernens
Coaching von Hochschullehrenden
Expertise-Bereitstellung bei Entwicklungsprojekten (z. B. Studiengangs- und Programmentwicklung)
Vertretung von hochschuldidaktischen Themen im Kontakt mit relevanten Entscheidungsträgern in einer Hochschule (bspw. in Gremien)
Schaffen von Lehrenden-Netzwerken
Qualitätssicherung und Evaluation
Hochschuldidaktische Forschung

Als nächstes erfolgte die Einschätzung der eigenen Vorbereitung beim Einstieg in die Hochschuldidaktik in verschiedenen, als relevant eingeschätzten Themengebieten, welche im Feld Tätige als Expert*innen Dritten gegenüber vertreten und diesen zur Entwicklung von Studium und Lehre bereitstellen. Zur Identifikation dieser Themengebiete wurde eine fachsystematische Strukturierung auf Basis verschiedener Übersichtsquellen vorgenommen. Grundlage für die Entwicklung bildete die Prüfungsordnung des *Masters of Higher Education* (Van den Berk u. a., 2015), das Kompetenzmodell Hochschulelehre der TUM (Fleischmann, Jäger & Strasser 2014) sowie die Themengebiete des Programms Lehre^N (Jenert & Gommers, 2016; vgl. Tabelle 2). Auch hier wurden die Teilnehmenden gebeten, für jedes Themenfeld auf einer Skala von 1 („so gut wie gar nicht“) bis 5 („sehr gut“) anzugeben, wie gut sie sich jeweils vorbereitet gefühlt hatten, als sie ihre hochschuldidaktische Tätigkeit aufgenommen hatten (Frage: „Wie gut schätzen Sie Ihre Kenntnisse in den folgenden hochschuldidaktischen Themengebieten zum Zeitpunkt Ihres Einstiegs in die Hochschuldidaktik ein?“).

Tabelle 2: Hochschuldidaktische Themengebiete

Theorien des Lehrens und Lernens
Hochschuldidaktische Theorien und Leitbilder (bspw. <i>constructive alignment</i> , kompetenzorientierte und studierendenzentrierte Hochschulelehre)
Didaktische Modelle
Bestimmung und Formulierung von Lernergebnissen
Organisation von Lehre (u.a. Bestimmungen und Vorgehensweisen für die Entwicklung von Modulen und Studiengängen)
Konzepte und Methoden aktivierenden Lernens an Hochschulen
Prüfen
Evaluation und Qualitätsentwicklung
Medieneinsatz und E-Learning
Analyse und Steuerung von Gruppenprozessen
Beratungsanlässe und -Methoden in der Hochschule
Fachdidaktische Aspekte von Lehre

Abschließend wurde als Globalmaß die Frage gestellt, wie gut sich die Befragten bei ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik insgesamt vorbereitet gefühlt hatten (Frage: „Wie gut fühlen/ fühlten Sie sich bei Ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik für Ihre hochschuldidaktischen Tätigkeiten insgesamt vorbereitet?“). Auch diese Frage konnte auf einer Skala von 1 („so gut wie gar nicht“) bis 5 („sehr gut“) beantwortet werden.

2.2.2 Fragen zu den bisherigen eigenen Weiterbildungsteilnahmen und Einschätzungen zu deren Nützlichkeit für die Aufgabenübernahme in der Hochschuldidaktik bei den Befragten

Hinsichtlich der eigenen Weiterbildungsteilnahmen wurde zunächst erhoben, ob die Befragten generell Weiterbildung als Vorbereitung oder Unterstützung für ihre Tätigkeiten in der Hochschuldidaktik in Anspruch genommen hatten (Frage: „Ich habe vor oder während meiner Tätigkeit in der Hochschuldidaktik Angebote zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung besucht, um mich für meine hochschuldidaktische Tätigkeit weiterzubilden.“) Bei der Abfrage wurde dabei zwischen der Teilnahme an einem grundständigen hochschuldidaktischen Programm mit dem Ziel der Entwicklung von Lehrkompetenzen (Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm oder Masterstudiengang), einem spezifischen weiterführenden Programm zur hochschuldidaktischen Professionalisierung (gemeint waren hier vornehmlich die Programme Lehre^N und die oben erwähnte hochschuldidaktische Multiplikator*innenausbildung, vgl. Mürman u. a., 2016) sowie einer speziellen Coaching- oder Beratungsausbildung unterschieden. Diese Abfrage erfolgte jeweils separat durch eine Einfach-Wahlantwort mit den Optionen ja oder nein. In einer Freitextantwort konnten anschließend ggf. andere absolvierte Weiterbildungen angegeben werden.

Der wahrgenommene Nutzen der besuchten Weiterbildungen für die hochschuldidaktische Aufgabenübernahme wurde anschließend getrennt nach den unter 2.2.1 genannten hochschuldidaktischen Tätigkeitsbereichen und Themengebieten erfragt. Die beiden Fragen waren: „Wie hilfreich war(en) das/ die besuchte(n) Weiterbildungsangebot(e) für folgende hochschuldidaktische Tätigkeiten?“ und „Wie hilfreich war(en) das/ die besuchte(n) Weiterbildungsangebot(e) für Ihre Kenntnisse in den folgenden hochschuldidaktischen Themengebieten?“, wobei anschließend, wie unter 2.2.1, alle Tätigkeitsbereiche und Themengebiete jeweils von 1 („so gut wie gar nicht“) bis 5 („sehr gut“) eingeschätzt werden konnten.

Auch für diesen Themenblock wurde dann die globale Frage gestellt, wie hilfreich die besuchten Weiterbildungen insgesamt für die eigene hochschuldidaktische Tätigkeit eingeschätzt wurden (Frage: „Wie hilfreich war(en) das/ die besuchte(n) Weiterbildungsangebot(e) für Ihre hochschuldidaktische Tätigkeit insgesamt?“). Auch diese Frage konnte auf einer Skala von 1 („so gut wie gar nicht“) bis 5 („sehr gut“) beantwortet werden.

Abschließend wurde in zwei Freitextantworten in diesem Teil der Befragung zudem um Rückmeldung gebeten, wie besuchte Weiterbildungen noch besser zur eigenen Kompetenzentwicklung für hochschuldidaktische Tätigkeitsübernahmen hätten beitragen können (Frage: „Wie hätte das von Ihnen besuchte Angebot stärker zu Ihrer hochschuldidaktischen Professionalisierung beitragen können?“) und was aus Sicht der Befragten Neueinsteigende in die Hochschuldidaktik an „Rüstzeug“ gebrauchen könnten (Frage: „Was brauchen aus Ihrer Sicht Neueinsteigende in die hochschuldidaktische Weiterbildung, Beratung und Organisationsentwicklung?“).

2.2.3 Fragen zu Art und Rahmenbedingungen der hochschuldidaktischen Tätigkeit(en), zur Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Hochschuldidaktik und Interesse an einer Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik

Zur Abfrage der Rahmenbedingungen der hochschuldidaktischen Tätigkeit(en) der Befragten wurde zunächst erhoben, wie viele Jahre sie (bereits) in der Hochschuldidaktik tätig sind oder gewesen waren (Frage: „Seit wie vielen Jahren sind Sie bzw. waren Sie in einer oder mehreren hochschuldidaktischen Tätigkeiten beschäftigt?“). Die Abfrage erfolgte durch Ankreuzoption in diskreten Kategorien von je einem Jahr; diese endete bei der Angabe „> 28 Jahre“. Anschließend konnten die Befragten angeben, ob sie noch in der Hochschuldidaktik beschäftigt waren oder diese bereits wieder verlassen hatten (Frage: „Sind Sie aktuell hochschuldidaktisch tätig - angestellt oder freiberuflich?“). Außerdem wurden die Teilnehmenden gebe-

ten anzugeben, in welcher Art von hochschuldidaktischem Beschäftigungsverhältnis bzw. Freiberuflichkeitsfeld sie tätig sind/waren (Mehrfachwahl-Antwort mit den Optionen: „Ich bin/ war beschäftigt... a) in einer hochschuldidaktischen Einrichtung und/oder Arbeitsstelle; b) in einem Projekt des Qualitätspakts; c) in der Qualitätssicherung einer Hochschule; d) in einer mediendidaktisch ausgerichteten Arbeitsstelle; e) als freie*r Trainer*in zu hochschuldidaktischen Themen; e) als freie*r Coach; f) Sonstiges“). Abschließend wurden die Teilnehmenden außerdem wieder gebeten, ihre hochschuldidaktischen Tätigkeiten den hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern zuzuordnen (vgl. 2.2.1). Auch hier waren im Antwortformat Mehrfachnennungen zugelassen, um der Aufgabenverschiebung und informellen Aufgabenübernahmen im Feld gerecht zu werden.

Ein weiterer Fragenblock beschäftigte sich auch mit der Frage, inwieweit die derzeit in der Hochschuldidaktik Beschäftigten das Feld als dauerhaft attraktiv oder geeignet für ihren beruflichen Verbleib ansehen. Daher wurden im nächsten Fragenblock die Teilnehmenden gebeten einzuschätzen, als wie wahrscheinlich sie ihren eigenen Verbleib in der Hochschuldidaktik einschätzten (Frage: „Wie hoch schätzen Sie die Wahrscheinlichkeit ein, dass Sie in den nächsten fünf Jahren in der Hochschuldidaktik bleiben?“). Die Antwort erfolgte über eine fünfstufige Ratingskala mit den Endpunkten 1 („so gut wie gar nicht“) bis 5 („sehr hoch“). Auch wurde erfragt, für wie wichtig die eigene Weiterbildung für eine hochschuldidaktische Tätigkeit angesehen wurde (Frage: „Wie wichtig ist es Ihnen, sich für Ihre hochschuldidaktische Tätigkeit weiterzubilden?“). Auch hier lagen die Antwortmöglichkeiten auf einer Skala von 1 („so gut wie gar nicht wichtig“) bis 5 („sehr wichtig“). Abschließend hatten die Befragten die Gelegenheit, in einer Freitextantwort die Gründe für die Wichtigkeit der eigenen hochschuldidaktischen Weiterbildung zu erläutern.

2.2.4 Fragen zum beruflichen Werdegang, zur Herkunftsdisziplin und zum wissenschaftlichen Qualifikationsgrad

Abschließend wurden im Fragebogen Informationen zum beruflichen Werdegang erhoben. Zunächst erfolgte dabei die Abfrage, ob und in welcher Weise die Befragten vor ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik andere berufliche Erfahrungen gesammelt hatten. Diese wurden in der Abfrage differenziert in solche innerhalb und außerhalb von Hochschulen und durch die Antwortoption „keine vorherige Berufserfahrung“ ergänzt. Außerdem erfolgte die Abfrage der disziplinären Herkunft, operationalisiert im Fach des ersten berufsqualifizierenden Studienabschlusses. Außerdem wurde das Vorliegen einer Promotion erfasst.

2.3 Auswertungsvorgehen

In die vorliegende Untersuchung gingen bei insgesamt 400 generierten Datensätzen Angaben von n=301 Personen mit zumindest teilweise vorliegenden Angaben in die Auswertung ein. Datensätze fanden keinen Eingang in die Auswertung, wenn...

- sie nur Antworten zur Art der Berufserfahrung vor Aufnahme der hochschuldidaktischen Tätigkeit, dem ersten Studienabschluss und der Promotion beinhalteten: 82 Personen hatten ausschließlich Angaben zu ihrer Berufserfahrung, zum Studienabschluss und zur Promotion gemacht.
- Personen nach detaillierter Einschätzung Ihrer Vorbereitung auf hochschuldidaktische Tätigkeiten und Themengebiete keine Gesamtbeurteilung ihrer Kompetenz bei Aufnahme ihrer Tätigkeit in der Hochschuldidaktik und auch im Folgenden keine weiteren Angaben vorgenommen hatten: Nach Beantwortung der Frage „Wie gut fühlen/ fühlten Sie sich bei Ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik für folgende hochschuldidaktische Tätigkeiten vorbereitet?“ hatten weitere 15 Personen die Teilnahme abgebrochen. Zwei Personen hatten die Frage „Wie gut schätzen Sie Ihre Kenntnisse in den folgenden hochschuldidaktischen Themengebieten zum Zeitpunkt Ihres Einstiegs in die Hochschuldidaktik ein?“ zumindest teilweise beantwortet und dann ohne Gesamtbewertung Ihrer hochschuldidaktischen Kompetenz zu Beginn Ihrer Tätigkeitsaufnahme abgebrochen. Diese Datensätze wurden ebenfalls nicht in die Auswertung einbezogen.
- Personen ihre Kompetenz bei Aufnahme ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit in der Gesamtbeurteilung eingeschätzt und dann abgebrochen hatten (n = 2).

Mit in die Auswertung einbezogen wurden dagegen trotz fehlender Angaben Personen, die zwar diese Gesamtbewertung nicht abgegeben, aber im Folgenden noch Angaben gemacht hatten. Es wurden keine Muster zum Interviewabbruch untersucht. Auch wurden fehlende Werte nicht ersetzt.

Für die quantitativ-statistische Auswertung der mit geschlossenen Formaten gestellten Fragen wurden die Programme Excel und SPSS 22 genutzt; die Auswertung der qualitativen offenen Auswahlantworten erfolgte in einem inhaltsanalytischen Vorgehen in Anlehnung an Mayring (2010).

3 Ergebnisse

3.1 Über welche Kompetenzen verfügten die Befragten bei ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik?

3.1.1 Kompetenzempfinden in den hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern

Betrachtet nach den hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern fühlten sich die Befragten in den Kernfeldern hochschuldidaktische Weiterbildung ($M = 3,12$; $SD = 1,60$), Qualitätssicherung und Evaluation ($M = 3,00$; $SD = 1,36$) sowie Didaktische Beratung von einzelnen Hochschullehrenden zu Themen der Lehre und des Lernens ($M = 2,99$; $SD = 1,49$) bei ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik vergleichsweise gut vorbereitet. Für die Bereiche (Weiter-)Entwicklung eines hochschuldidaktischen Programms an einer Hochschule ($M = 2,75$; $SD = 1,56$), Schaffen von Lehrenden-Netzwerken ($M = 2,60$; $SD = 1,51$) und Vertretung von hochschuldidaktischen Themen im Kontakt mit relevanten Entscheidungsträgern in einer Hochschule (bspw. in Gremien) ($M = 2,56$; $SD = 1,62$) lag das Empfinden der eigenen Kompetenz beim Einstieg hingegen tendenziell niedriger. In den Bereichen hochschuldidaktische Forschung ($M = 2,45$; $SD = 1,56$), Expertise-Bereitstellung bei Entwicklungsprojekten (z. B. Studiengangs- und Programmentwicklung) ($M = 2,29$; $SD = 1,68$) und Coaching von Hochschullehrenden ($M = 2,25$; $SD = 1,68$) fühlten sich die Befragten vergleichsweise wenig vorbereitet (vgl. Abbildung 1).

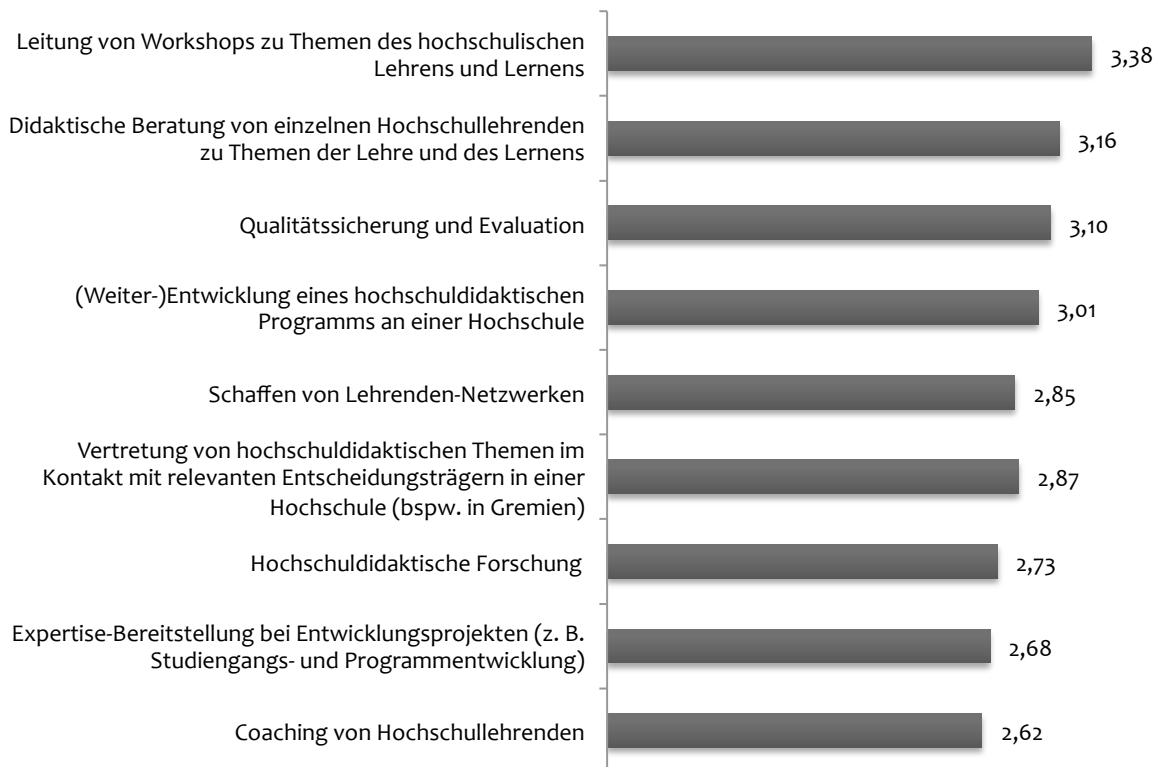


Abbildung 1: Einschätzung der eigenen Kompetenz bei Aufnahme der hochschuldidaktischen Tätigkeit in den hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern (Mittelwerte, $270 < n < 294$)

Zusätzlich zu den vorgegebenen Tätigkeiten ergänzten $n = 39$ der Befragten, dass sie „sonstige“ Tätigkeiten innerhalb der Hochschuldidaktik ausführten. Die hier gemachten Angaben waren insgesamt sehr divers und berührten teilweise Themen, die über die Frage nach der hochschuldidaktischen Tätigkeit hinausgingen. Aus den im engeren Sinn auf die Frage beziehbaren Antworten ließen sich als Ergänzung zu den vorgegebenen noch folgende weitere hochschuldidaktische Tätigkeitsfelder identifizieren:

- Partizipation in hochschulischen Entwicklungsprozessen (n = 7)
- Mediendidaktik inklusive Betreuung der technischen Umsetzung (n = 4)
- Personal- und Finanzmanagement hochschuldidaktischer Einrichtungen (n = 2)

3.1.2 Kompetenzempfinden in den hochschuldidaktischen Themengebieten

Bezüglich der Selbsteinschätzung der Kompetenz in den hochschuldidaktischen Themengebieten empfanden die Befragten sich vor allem bei folgenden Themen gut vorbereitet: Theorien des Lehrens und Lernens (M = 3,67; SD = 1,16), Bestimmung und Formulierung von Lernzielen (M = 3,50; SD = 1,34); Konzepte und Methoden aktivierenden Lernens an Hochschulen (M = 3,46; SD = 1,29), didaktische Modelle (M = 3,44; SD = 1,29) sowie Analyse und Steuerung von Gruppenprozessen (M = 3,42; SD = 1,35). Vergleichsweise schlechter vorbereitet fühlten sie sich für die Themen Medieneinsatz und E-Learning (M = 3,06; SD = 1,35), Qualitätssicherung und Evaluation (M = 3,01; SD = 1,24), Beratungsanlässe und -methoden in der Hochschule (M = 3,00; SD = 1,27), hochschuldidaktische Theorien und Leitbilder (M = 2,97; SD = 1,23) sowie Organisation von Lehre (M = 2,91; SD = 1,40). Am wenigsten gut vorbereitet fühlten sie sich für die Themen Prüfen (M = 2,69; SD = 1,31) und für fachdidaktische Aspekte der Lehre (M = 2,42; SD = 2,24; vgl. Abbildung 2).

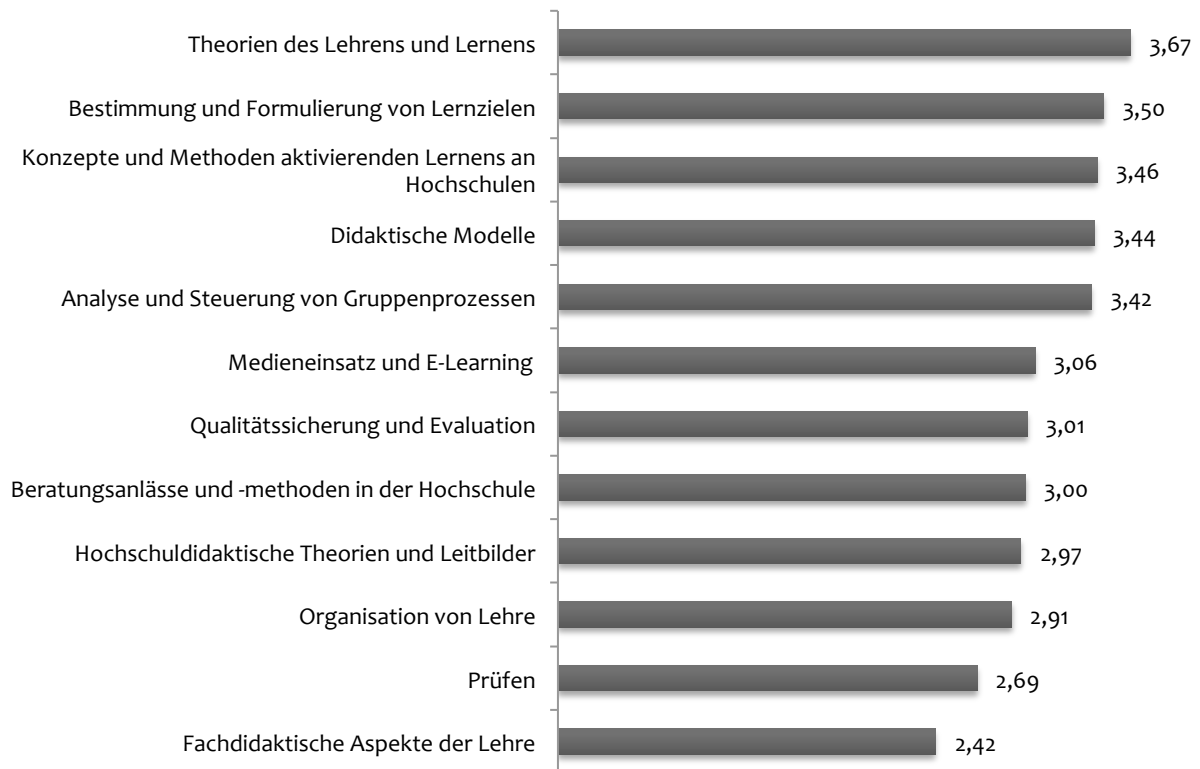


Abbildung 2: Einschätzung der eigenen Expertise hinsichtlich hochschuldidaktischer Themengebiete bei Einstieg in die Hochschuldidaktik (Mittelwerte, 90 < n < 295)

Zusätzlich zu den vorgegebenen Optionen ergänzten n = 41 Personen im Freitextfeld unter „Sonstiges“ weitere Optionen. Auch bei dieser Eingabe vielen die Antworten sehr divers aus und gingen teilweise weit über die Frage nach den hochschuldidaktischen Themengebieten hinaus. Die hier unter den Antworten erkennbar der Frage zuordenbaren ergänzenden Themengebiete waren:

- Schreibdidaktisches Wissen und schreibdidaktische Kompetenzen (n = 4)
- Mediendidaktisches Wissen und mediendidaktische Kompetenzen (n = 4)

3.1.3 Kompetenzzempfinden beim Einstieg in die Hochschuldidaktik - global

Auf die Frage „Wie gut fühlen/ fühlten Sie sich bei Ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik für Ihre hochschuldidaktische Tätigkeiten insgesamt vorbereitet?“ ordnen sich nur 7,2 Prozent der Befragten als sehr gut vorbereitet ein. Die meisten Befragten bewerteten ihre Vorbereitung auf hochschuldidaktische Tätigkeiten insgesamt als gut oder teilweise gut (34,6 bzw. 29,8 Prozent). Die nächstgewählte Kategorie war die der eher weniger guten Vorbereitung (20,2 Prozent). 8,2 Prozent schätzen sich als so gut wie gar nicht vorbereitet ein. Die Häufigkeit der Beantwortung lag bei dieser Frage bei n = 292 Antworten (vgl. Abbildung 3).

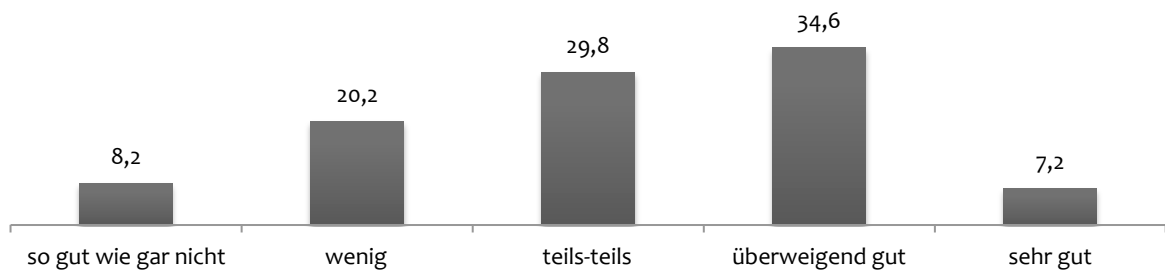


Abbildung 3: Wie gut fühlen/ fühlten Sie sich bei Ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik für Ihre hochschuldidaktische Tätigkeiten insgesamt vorbereitet? (Angaben in Prozent, n = 292)

3.2 Welche Weiterbildungen haben die in der Hochschuldidaktik Tätigen besucht und wie bewerten sie deren Nützlichkeit?

3.2.1 Weiterbildungsbesuch allgemein

Generell war der Anteil der Teilnehmenden, die angaben bereits eine Weiterbildung als Vorbereitung oder Unterstützung für ihre Tätigkeiten in der Hochschuldidaktik in Anspruch genommen zu haben, mit 79,6 Prozent relativ hoch. Dem gegenüber standen nur 20,4 Prozent der Befragten, die angaben, noch keinerlei Weiterbildungsangebot in Anspruch genommen zu haben (vgl. Abbildung 4).

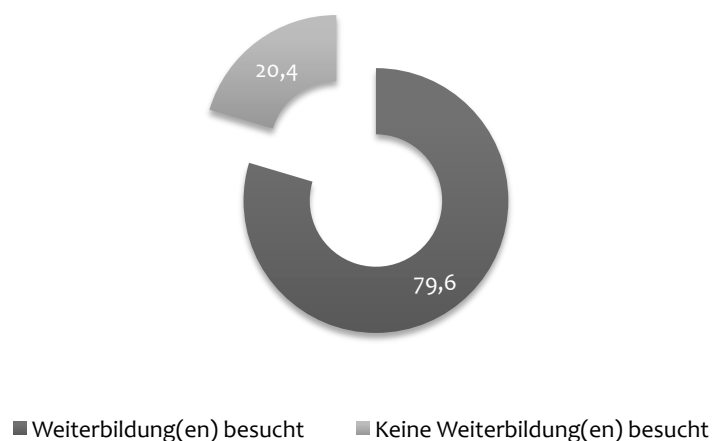


Abbildung 4: Weiterbildung für die hochschuldidaktische Tätigkeit allgemein (Angaben in Prozent, n = 299)

3.2.2 Art der besuchten Weiterbildung

Für die Arten der Weiterbildung zeigte sich: 39,5 Prozent der Befragten gaben an, sich im Rahmen eines hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms weitergebildet zu haben, 28,8 Prozent gaben an, eine Beratungs- bzw. Coachingausbildung durchlaufen zu haben, und 26,4 Prozent identifizierten ein weiterführendes Programm zur Professionalisierung in der Hochschuldidaktik als Art ihrer Weiterbildung (vgl. Abbildung 5).

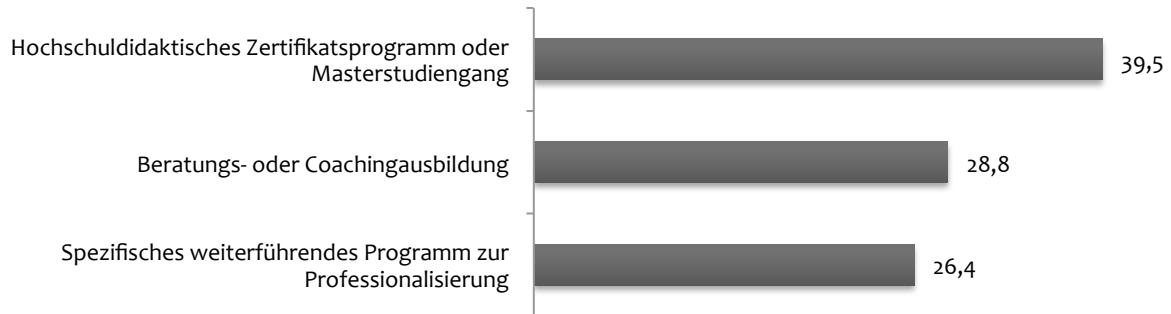


Abbildung 5: Absolvierte Weiterbildungsangebote (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n = 299)

Neben den vorgegebenen Antwortalternativen gab bei der Frage nach bisher absolvierten Weiterbildungsbemühungen eine sehr hohe Anzahl von 50,8 Prozent der Befragten „Sonstiges“ an. In den Freitextantworten wurden als weitere Quellen der Weiterbildung für hochschuldidaktische Tätigkeitsübernahmen genannt:

- *learning by doing* (n=67)
- kollegialer Austausch, Mentoring oder Teamteaching (n=39)
- Selbststudium (n=34)
- Besuch von Kongressen (n=19)
- die eigene Promotion (n=7).

3.2.3 Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Weiterbildung(en) für die Funktionsübernahme in den hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeldern

Hinsichtlich der Nützlichkeit der besuchten Weiterbildungen für die verschiedenen hochschuldidaktischen Tätigkeitsfelder zeigte sich, dass die Befragten den persönlichen Kompetenzzugewinn für die Leitung von Workshops und für die didaktische Beratung am höchsten einschätzten ($M = 4,13$, $SD = 0,98$ bzw. $M = 3,86$, $SD = 1,03$). Etwas weniger hilfreich wurden die Angebote für Kompetenzentwicklungen in den Tätigkeiten (Weiter-)Entwicklung hochschuldidaktischer Programme ($M = 3,39$, $SD = 1,23$), Coaching von Hochschullehrenden ($M = 3,38$, $SD = 1,32$) und Schaffung von Lehrenden-Netzwerken ($M = 3,24$, $SD = 1,15$) eingeschätzt. Der Zugewinn durch besuchte Weiterbildungen für die Tätigkeiten Qualitätssicherung und Evaluation ($M = 3,14$, $SD = 1,12$), Vertretung von hochschuldidaktischen Themen im Kontakt mit Entscheidungsträger*innen ($M = 3,09$, $SD = 1,25$) und Expertise-Bereitstellung bei Entwicklungsprojekten ($M = 3,08$, $SD = 1,21$) wurde tendenziell weniger gut eingeschätzt. Deutlich am geringsten wurde die Nützlichkeit von Weiterbildungen für die Tätigkeit in der hochschuldidaktischen Forschung ($M = 2,80$, $SD = 1,28$) bewertet (vgl. Abbildung 6).

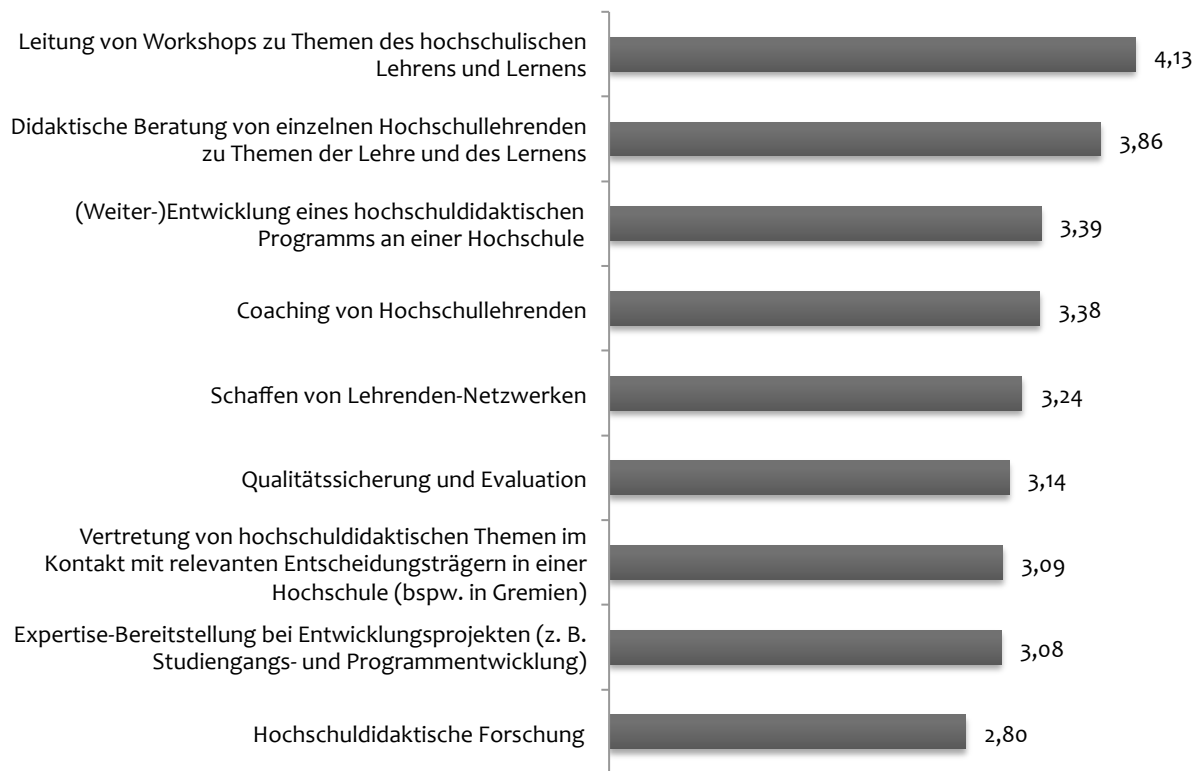


Abbildung 6: Einschätzung der Nützlichkeit des besuchten Weiterbildungsangebotes für verschiedene hochschuldidaktische Tätigkeiten (Mittelwerte; 179 < n < 205)

3.2.3 Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Weiterbildung(en) für die eigene Expertise in den hochschuldidaktischen Themengebieten

Bei der Einschätzung der Nützlichkeit bisher besuchter Weiterbildungen bewerteten die Befragten diese für die Themen Konzepte und Methoden aktivierenden Lernens ($M = 4,23$; $SD = 0,85$), Bestimmung und Formulierung von Lernzielen ($M = 4,06$; $SD = 1,04$), Theorien des Lehrens und Lernens ($M = 3,90$; $SD = 1,09$), hochschuldidaktische Theorien und Leitbilder ($M = 3,86$; $SD = 1,13$), didaktische Modelle ($M = 3,74$; $SD = 1,09$) sowie Analyse und Steuerung von Gruppenprozessen ($M = 3,64$; $SD = 1,14$) durchweg im positiven Bereich. Ebenfalls gut wurde die Nützlichkeit für die Themen Beratungsanlässe und -methoden in der Hochschule ($M = 3,46$; $SD = 1,16$), Medieneinsatz und E-Learning ($M = 3,26$; $SD = 1,21$), Organisation von Lehre ($M = 3,26$; $SD = 1,26$), Prüfen ($M = 3,24$; $SD = 1,15$), fachdidaktische Aspekte von Lehre ($M = 3,23$; $SD = 1,44$) sowie Qualitätssicherung und Evaluation ($M = 3,12$; $SD = 1,18$) eingeschätzt (vgl. Abbildung 7).

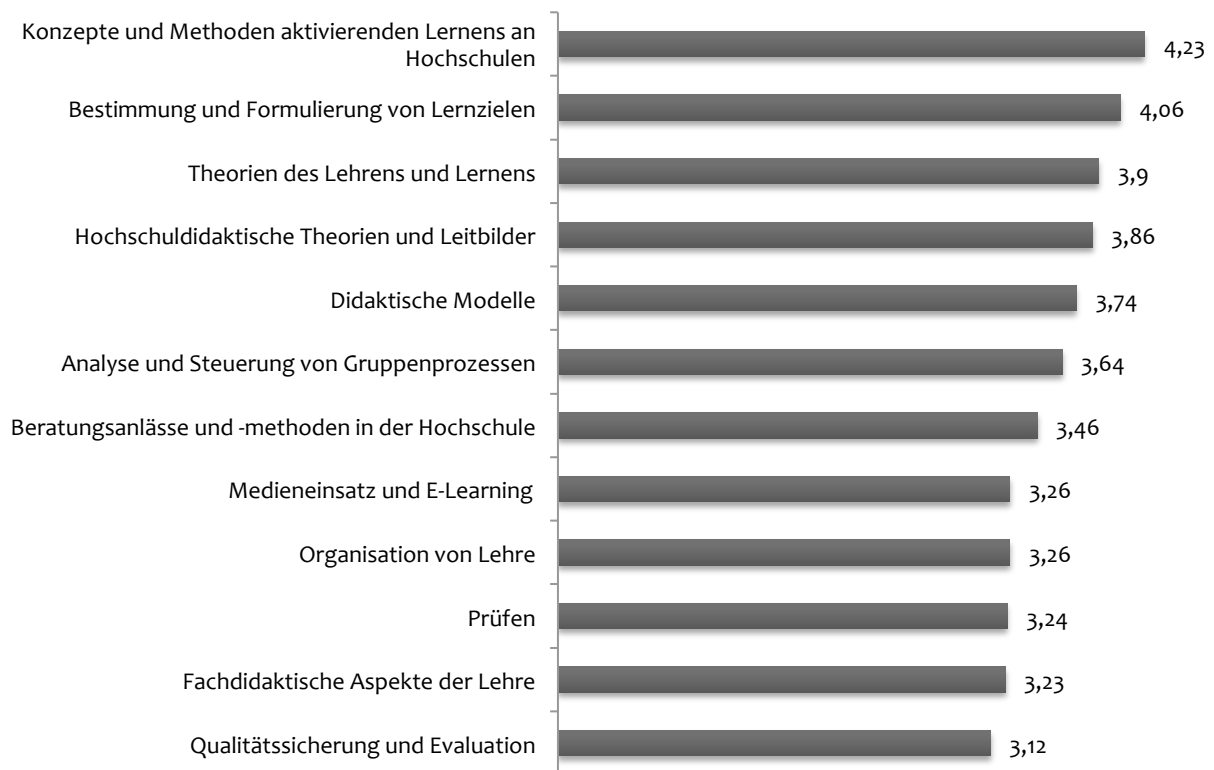


Abbildung 7: Einschätzung der Nützlichkeit des besuchten Weiterbildungsangebotes für die eigene Expertise in den hochschuldidaktischen Themengebieten (Mittelwerte; 35 < n < 203)

3.2.4 Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Weiterbildung(en) für die hochschuldidaktische Tätigkeit allgemein

Fast die Hälfte der Befragten schätzen das von ihnen besuchte Weiterbildungsangebot als sehr hilfreich (30,1 Prozent) beziehungsweise überwiegend hilfreich (46,4 Prozent) ein. 21,5 Prozent der Befragten schätzen die von ihnen besuchten Weiterbildungen als teilweise hilfreich ein und nur 1,4 bzw. 0,5 Prozent bewerten die besuchten Angebote als wenig bzw. so gut wie gar nicht hilfreich (vgl. Abbildung 9).

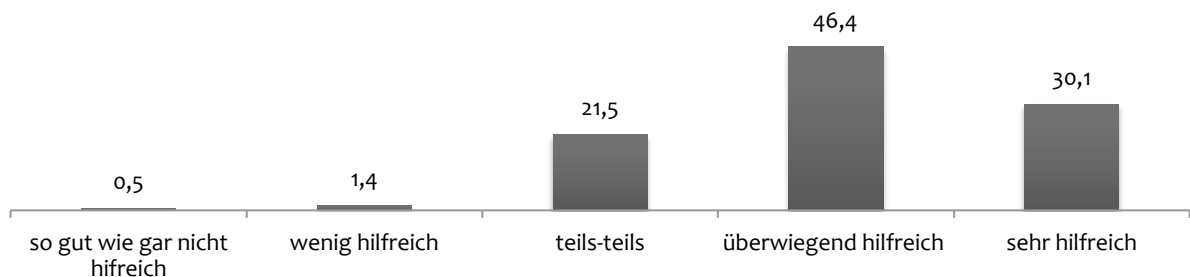


Abbildung 9: Einschätzung der Nützlichkeit der besuchten Angebote für die eigene hochschuldidaktische Tätigkeit allgemein (Angaben in Prozent, n = 209).

3.2.5 Einschätzungen der Befragten zu zukünftigen Richtungen der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik Tätigen

Aus den Freitextantworten auf die Frage, auf welche Weise Weiterbildungsangebote stärker zur Professionalisierung der in der Hochschuldidaktik Tätigen beitragen könnten, ergab sich abschließend folgendes Bild:

- Ein Teil der Befragten äußerte einen Bedarf an einem **spezifischer auf eine Tätigkeit in der Hochschuldidaktik hin ausgerichteten Weiterbildungsprogramm** (n = 24). Der Bedarf richtete sich einerseits auf die „klassischen“ Aspekte universitären Lehrens und Lernens (Methoden, didaktische Gestaltung, Prüfen etc.), insbesondere aber auf die verschiedenen hochschuldidaktischen Tätigkeitsbereiche wie didaktische Beratung und Coaching von Hochschullehrenden, Weiterbildung, hochschuldidaktische Programmentwicklung und Organisationsentwicklung. Beratungskompetenz wird dabei als elementarer Bestandteil hochschuldidaktischer Kompetenz wahrgenommen.
- Als ein weiterer bedeutsamer und anscheinend in den bestehenden Angeboten unterrepräsentierter Themenkomplex stellte sich das **Wissen um Strukturen von Hochschulen** (Aufgaben, Rollen und Funktionen der verschiedenen Gremien) und der Umgang mit den verschiedenen *Stakeholdern* wie den Leitenden an Hochschulen, die politische Gremienarbeit oder die Vernetzung innerhalb der Hochschulen dar. Hier erfolgten insgesamt n = 25 Nennungen.
- Hinsichtlich der **inhaltlich-methodischen Ausrichtung** einer potenziellen Weiterbildung äußerten sich n = 21 Personen. Die Antworten zeigten hier ein diverses Bild; deutlich werden aber die Empfehlung einer modularisierte Weiterbildung (Grundlage und spezifische Vertiefungskurse), die Berücksichtigung von weiterführenden Themen der Hochschuldidaktik jenseits der Workshopleitung (beispielsweise Studiengangsentwicklung, strategische Aspekte der Hochschuldidaktik, das Leiten einer hochschuldidaktischen Einrichtung oder die Leitung hochschuldidaktischer Projekte), die Verbindung der Hochschuldidaktik zu anderen Qualifikationssystemen und -systematiken (z. B. europäischer Qualifikationsrahmen EQR), die Diskussion des Selbstverständnis und der Berufsethik der Hochschuldidaktik, der Wunsch nach *Train-the-Trainer*-Konzepten sowie nach einem stärkeren Fach- und Forschungsbezug.
- N = 12 Personen gingen in ihren Antworten auf die **möglichen Formate einer Weiterbildung** ein. Ein starker Tenor war hier, dass stärker als bisher über tätigkeitsintegrierte Angebote nachgedacht werden sollte, beispielsweise in Form von Jobcoaching, in durch Mentoren betreuten Lernprojekten oder im Rahmen eines kollegialen Förderprogramms.
- Weiter wurde zudem auf die **Notwendigkeit von förderlicheren Rahmenbedingungen für die Weiterbildung** hingewiesen (n = 9), wobei hier unter anderem auf eine frühzeitige Weiterbildung sowie auf die Ermöglichung der Weiterbildungsteilnahme durch die Hochschule eingegangen wurde.

3.2.6 Einschätzung von notwendigem Wissen und notwendigen Kompetenzen beim Einstieg in die Hochschuldidaktik

Hinsichtlich der Frage, welches Wissen und welche Kompetenzen neu in die Hochschuldidaktik einsteigende Kolleg*innen auf Basis der Erfahrung der Befragten benötigen, kristallisieren sich in den Freitextantworten abschließend insgesamt vier Kernbereiche hochschuldidaktischer Kompetenz heraus:

- **Grundlegendes Wissen zum Lehren und Lernen an Hochschulen** (Theorien, Überblick über das Feld, Forschungsergebnisse etc.; n = 39)
- **Beratungskompetenz** (Weiterbildung in Kommunikation, Beratung und Organisationsentwicklung, aber auch Selbststudium und praktische Erfahrung in Form von Lehrhospitationen und -reflexion; n = 12)
- **Systemische Kompetenz** (Kenntnisse über die Organisation und besonders über die Informations- und Entscheidungswege in der Institution Hochschule, Einführung in die Bedingungen vor Ort, Strukturen und vorhandene Aktivitäten, strategisches Wissen, Managementwissen; n = 12)

Zusätzlich erfolgten hier weitere Hinweise auf die Notwendigkeit von für das Feld Hochschuldidaktik passenden Wegen des Kompetenzerwerbs; betont wurden erneut Ansätze des Mentorings, Coachings und der Kollegialen Unterstützung in einer *community of practice*.

3.3 Welche hochschuldidaktische(n) Tätigkeit(en) üben die Befragten aus, wie wahrscheinlich schätzen sie es ein, in der Hochschuldidaktik zu bleiben und wie groß ist das Interesse an einer Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik?

3.3.1 Dauer der Beschäftigung in der Hochschuldidaktik

Hinsichtlich der Dauer der Beschäftigung in der Hochschuldidaktik zeigte sich in den Daten das folgende Bild: Im Mittel waren die Befragten 7,19 Jahre in der Hochschuldidaktik beschäftigt, mit einer relativ hohen Standardabweichung von 5,74 Jahren. Im Minimum gaben die Befragten an, 1 Jahr in der Hochschuldidaktik beschäftigt gewesen zu sein, als Maximum der Beschäftigungsdauer in der Hochschuldidaktik wurden 28 Jahre genannt. Die gültigen abgegebenen Einschätzungen lagen bei $n = 275$.

3.3.2 Aktuelle Beschäftigungssituation – global

Hinsichtlich der aktuellen Beschäftigungssituation gaben 88,6 Prozent der Befragten an, noch in hochschuldidaktischen Tätigkeiten beschäftigt zu sein. 11,4 Prozent gaben an, nicht mehr hochschuldidaktisch tätig zu sein (vgl. Abbildung 11).

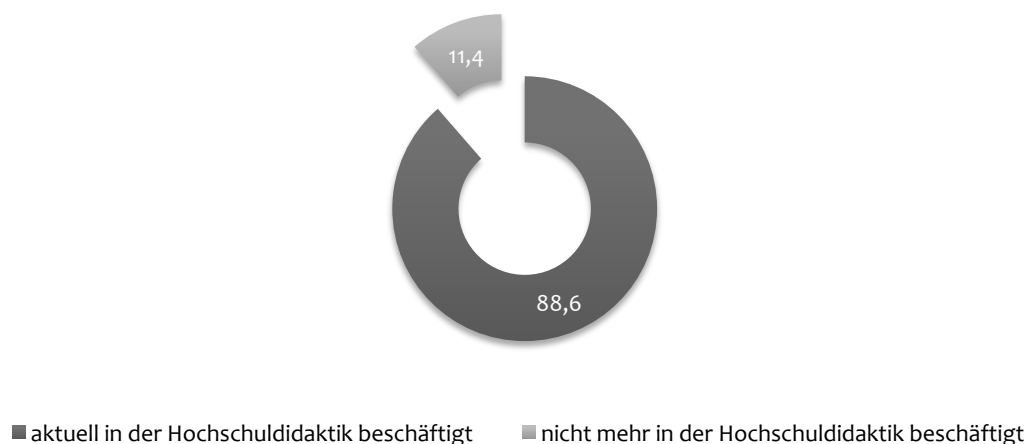


Abbildung 11: Aktuelle Beschäftigungssituation (Angaben in Prozent, $n = 280$)

3.3.3 Art der hochschuldidaktischen Beschäftigungssituation

Für die Art der hochschuldidaktischen Beschäftigungssituation zeigte sich aus den Angaben der Befragten das folgende Bild: 65,8 Prozent der Befragten gaben an, in einer hochschuldidaktischen Einrichtung oder Arbeitsstelle beschäftigt zu sein; 45,9 Prozent identifizieren sich als tätig in einem Projekt des Qualitätspakts, 30,6 Prozent identifizierten sich als Freie*r Trainer*in zu hochschuldidaktischen Themen; 17,1 Prozent der Befragten gaben an, in der Qualitätssicherung einer Hochschule tätig zu sein; 13,9 Prozent identifizierten sich als Freie*r Coach und 12,8 Prozent gaben an, in einer mediendidaktisch ausgerichteten Arbeitsstelle beschäftigt zu sein (vgl. Abbildung 12, Mehrfachnennungen möglich).

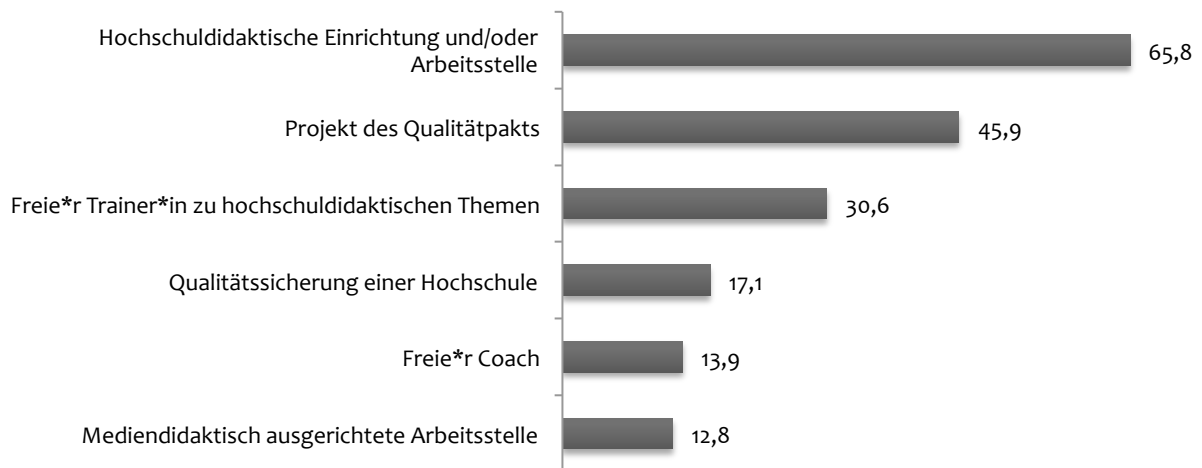


Abbildung 12: Art der hochschuldidaktischen Beschäftigung (Angabe in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n = 281)

Über diese vorgegebenen Arten der hochschuldidaktischen Beschäftigung hinaus gaben zudem 16,7 Prozent der Befragten als Tätigkeitsbereiche „Sonstiges“ an. Diese Teilnehmenden nannten dabei in den Freitextantworten die folgenden Tätigkeitsbereiche:

- Arbeit an hochschuldidaktischen Themen auf einer regulären wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen- oder Lehrstelle (z. B. lehrstuhlgebunden; n = 13)
- Freie*r Referent*in, Gutachter*in oder Berater*in in der Hochschuldidaktik (n=6)
- Referent*innen aus übrigen Bereichen des *third space* (n=5)
- Hochschuldidaktische Forschung (n=4)
- Fachspezifische hochschuldidaktische Stelle an einer Fakultät (n=3)
- Für die Hochschuldidaktik der Hochschule verantwortliche hochschulische Leitungsebene (n=4)
- Wissenschaftspolitische Akteure und Journalisten (n=3)

3.3.4 Tätigkeitsfelder der hochschuldidaktischen Beschäftigung

In den Angaben der Befragten zeigt sich eine Konzentration auf Funktionsübernahmen in den drei Bereichen Weiterbildung, Beratung und Organisationsentwicklung, mit eindeutigem Schwerpunkt auf dem Bereich der Weiterbildung und Beratung: 61,4 Prozent der Befragten gaben die hochschuldidaktische Weiterbildung als einen ihrer Tätigkeitsbereiche an. In der Lehrberatung waren nach eigenen Angaben 51,1 Prozent der Befragten tätig und für 39,8 Prozent war die Vernetzung der Lehrenden ein weiterer Teil ihrer Tätigkeit. 36,4 Prozent waren auch im Bereich der Organisationsentwicklung tätig. Der Bereich des Coachings spielte mit 27 Prozent ebenfalls eine wichtige, aber nachrangige Rolle. In koordinierend-organisierenden Tätigkeiten des Programmmanagements und der Leitung einer hochschuldidaktischen Einrichtung gaben 33,5 Prozent bzw. 21,3 Prozent der Befragten an, tätig zu sein, und hochschuldidaktische Forschung betreiben nach eigenen Angaben 30,7 Prozent der Befragten (vgl. Abbildung 13).

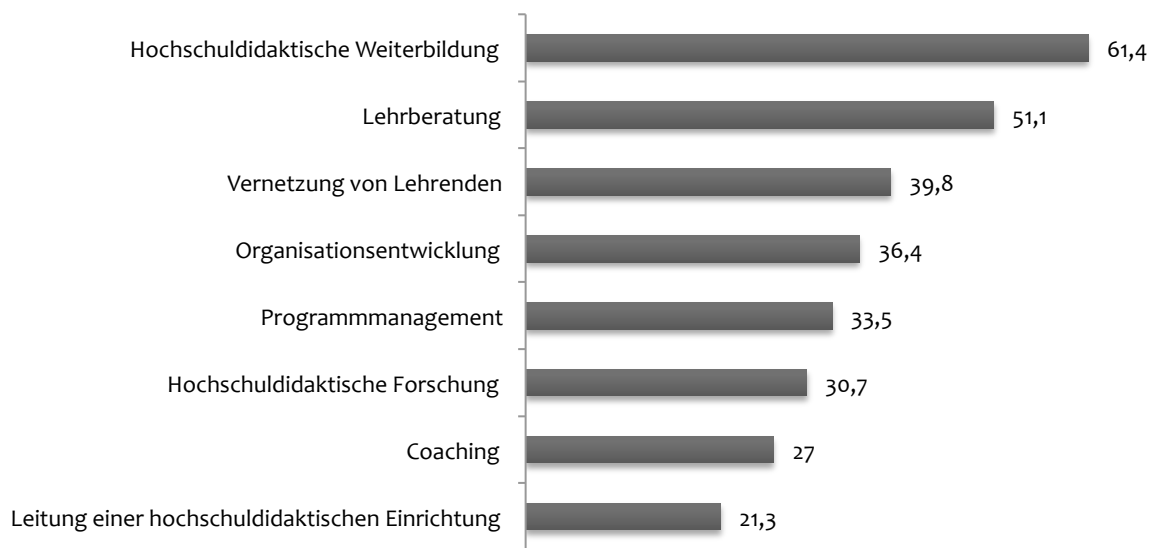


Abbildung 13: Tätigkeitsbereiche der Befragten (Angabe in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; n = 281).

11,9 Prozent der Befragten gaben bei den Tätigkeitsbereichen an, in „Sonstigen“ Tätigkeiten beschäftigt gewesen zu sein. Ergänzend zu den bereits in den vorgegebenen Antwortoptionen enthaltenen Tätigkeiten lassen sich aus den Angaben in den Freitextantworten insgesamt vier weitere hochschuldidaktische Tätigkeitsbereiche extrahieren, und zwar:

- E-Learning/ Mediendidaktik (n = 5)
- Studiengangsentwicklung (n = 3)
- Evaluation (n = 2)
- Tutoring (n = 1).

3.3.5 Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Hochschuldidaktik als Arbeitsfeld

Die Wahrscheinlichkeit in den nächsten fünf Jahren in der Hochschuldidaktik tätig zu bleiben wurde von den Befragten tendenziell positiv eingeschätzt: 32,8 Prozent schätzen diese als sehr hoch ein, 31,4 Prozent als hoch und 24,7 Prozent zumindest als teilweise hoch. Nur 5,9 bzw. 5,2 Prozent schätzen die Wahrscheinlichkeit eines Verbleibs in der Hochschuldidaktik als niedrig bzw. sehr niedrig ein (vgl. Abbildung 14).

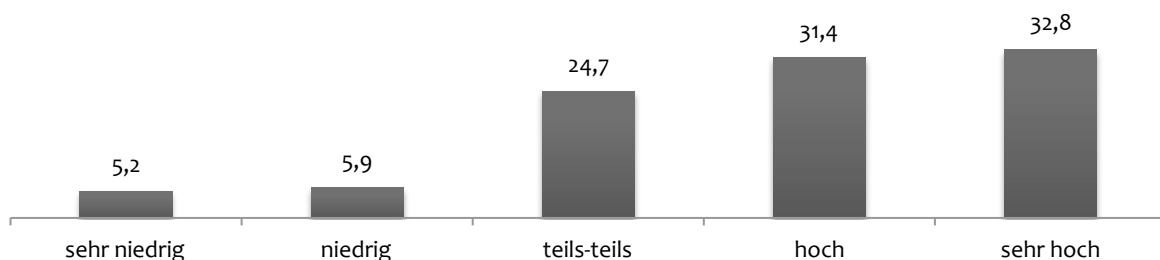


Abbildung 14: Einschätzung der Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Hochschuldidaktik in den nächsten fünf Jahren (Angabe in Prozent, n = 271)

3.3.6 Interesse an einer Weiterbildung für hochschuldidaktische Tätigkeiten

Das Interesse an einer Weiterbildung ist insgesamt als hoch zu bezeichnen: 39,6 Prozent der Befragten bezeichnen dieses als sehr hoch und 44,0 Prozent gaben an, dass ihr Interesse an hochschuldidaktischer Weiterbildung hoch sei. Nur 11,4 Prozent hatten nur teilweise Interesse an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung, und nur jeweils 2,6 Prozent gaben an, ein geringes oder sehr geringes Interesse an hochschuldidaktischer Weiterbildung zu haben (vgl. Abbildung 15).

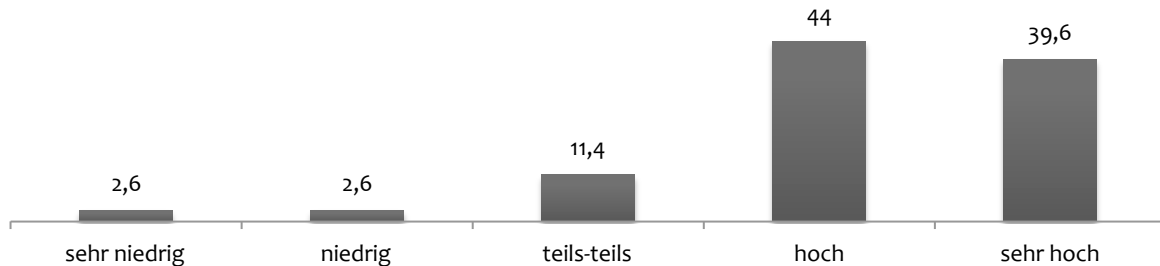


Abbildung 15: Interesse an einer Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik (Angaben in Prozent, n = 271)

3.4 Woher kommen die in der Hochschuldidaktik Tätigen und welche beruflichen Vorerfahrungen bringen sie mit?

3.4.1 Art der beruflichen Vorerfahrungen

Die Mehrheit der Befragten konnte auf berufliche Vorerfahrungen zurück blicken: Insgesamt 95 Prozent der Befragten gaben an, über Berufserfahrung verfügt zu haben, als sie in der Hochschuldidaktik tätig wurden. Dabei gaben 42,2 Prozent an, sowohl außerhalb als auch innerhalb einer Hochschule beschäftigt gewesen zu sein, ein Drittel (34,9 Prozent) war ausschließlich innerhalb einer Hochschule tätig gewesen, bevor es eine hochschuldidaktische Tätigkeit aufnahm, und 17,9 Prozent gaben an, ausschließlich außerhalb einer Hochschule beschäftigt gewesen zu sein. Nur 5 Prozent der Befragten gaben an, über keinerlei vorherige Berufserfahrung bei ihrem Einstieg in die Hochschuldidaktik verfügt zu haben (vgl. Abbildung 16).

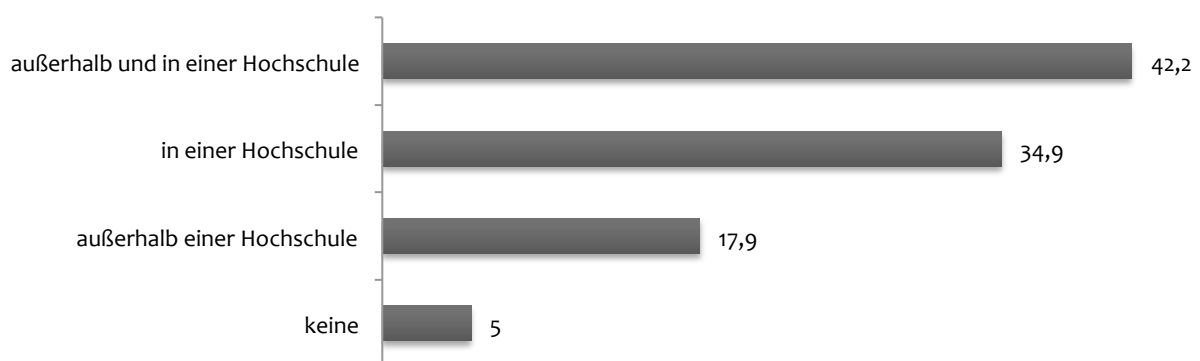


Abbildung 26: Art der beruflichen Vorerfahrung (Angabe in Prozent; n = 301)

3.4.2 Disziplinäre Herkunft

Der disziplinäre Hintergrund der Befragten stellte sich erwartungsgemäß als heterogen dar. 36,2 Prozent der Befragten gaben einen erziehungswissenschaftlichen ersten Studienabschluss an. Die zweite große Gruppe kam mit 17,9 Prozent aus den Sprach- und Kulturwissenschaften, gefolgt von der Gruppe derer, die mit 11,6 Prozent ihren ersten Studienabschluss in der Mathematik oder in den Natur- und Ingenieurwissenschaften erworben hatten. Einen sozialwissenschaftlichen Hintergrund wiesen 8,6 Prozent der Befragten

aus, einen psychologischen 8,3 Prozent. Rechts-, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften wurden von 6,0 Prozent, Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften und Veterinärmedizin von 2,7 Prozent und Regional- und Politikwissenschaften von 1,7 Prozent der Befragten genannt (vgl. Abbildung 17).



Abbildung 17: Erster Studienabschluss der Befragten (Angabe in Prozent, n = 280)

Zusätzlich zu den in Abbildung 17 dargestellten disziplinären Herkunftsnamen gaben 6 Prozent der Befragten als disziplinäre Herkunft „Sonstiges“ an, wobei auf weitere Abfragen in Freitextantworten verzichtet worden war.

3.4.3 Abgeschlossene Promotionen

Hinsichtlich der Frage, ob die Befragten eine Promotion abgeschlossen hatten, zeigte sich in den Daten, dass dies für 55,8 Prozent der Befragten der Fall war; 44,3 Prozent gaben hingegen an, (noch) nicht über diesen Abschluss zu verfügen (vgl. Abbildung 18).

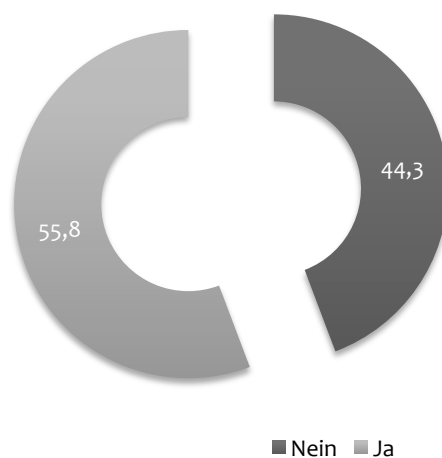


Abbildung 18: Abgeschlossene Promotion (Angabe in Prozent, n = 260)

4 Diskussion der Ergebnisse

Ziel der Befragung, deren deskriptive Ergebnisse hier dargestellt wurden, war es ein Bild über den Weiterbildungsstand und die Weiterbildungsbedürfnisse von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen zu erlangen. Grund hierfür war die bisher nur lückenhafte bzw. unsystematische Informationslage über mögliche Ansatzpunkte, wie (neue) Hochschuldidaktiker*innen (hier gemeint als in der Hochschuldidaktik Tätige und abzugrenzen von Hochschullehrenden) auf die Tätigkeitsübernahmen in diesem durch Vielschichtigkeit und disziplinäre Vielfalt geprägten Feld vorbereitet bzw. bei diesen unterstützt werden können.

Hinsichtlich der eigenen Einschätzung, wie gut sich die Befragten auf die Tätigkeitsübernahme in der Hochschuldidaktik vorbereitet fühlten bzw. gefühlt hatten (Fragebereich 1, vgl. 2.2.1) zeigte sich in der vorliegenden Umfrage ein durchaus heterogenes Bild: Die Daten zeigen, dass sich die an der Befragung Teilnehmenden beim Einstieg in die Hochschuldidaktik nur teilweise gut auf die Tätigkeitsübernahme vorbereitet sahen. Auffällig hierbei ist, dass dies für verschiedene hochschuldidaktische Tätigkeitsbereiche unterschiedlich ausgeprägt der Fall war. Während das Kompetenzzempfinden in „klassischen“ hochschuldidaktischen Bereichen wie Workshopleitung, Qualitätssicherung und didaktische Beratung vergleichsweise hoch ausfiel, lag es für andere Tätigkeiten wie etwa die Expertise-Bereitstellung bei Entwicklungsprojekten, für hochschuldidaktische Forschung oder das Coaching von Hochschullehrenden deutlich niedriger. Dies weist einerseits auf Weiterbildungsbedarf in den relativ verhalten bewerteten Bereichen hin. Darüber hinaus zeigen die Daten aber auch das Entwicklungspotenzial der Hochschuldidaktik als professionelles Handlungsfeld auf, in dem die Akteur*innen auf vielfältigen Ebenen und in wechselnden Rollen und Funktionen auf die Entwicklung der Lehre an Hochschulen einwirken können (Kröber & Szczyrba, 2011; Scholkmann, Sommer, & Petersen, 2014).

Ähnlich verhielt es sich mit dem Kompetenzzempfinden für hochschuldidaktische Themenfelder beim Einstieg in die Hochschuldidaktik: Offensichtlich für die Entwicklung von Lehrkompetenz relevante Themen wie Theorien des Lehrens und Lernens, Bestimmung von Lernzielen oder aktivierende Lernmethoden erhielten vergleichsweise hohe Bewertungen, andere Aspekte wie hochschuldidaktische Theorien und Leitbilder oder die Organisation von Lehre werden deutlich verhaltener eingeschätzt. Dies kann unter Umständen damit erklärt werden, dass sowohl die wissenschaftlich-theoretische Rahmung als auch das Verständnis von Hochschuldidaktik als eine verschiedenste Ebenen der Lehrentwicklung umfassende Intervention erst kürzlich in der Selbstverständnisdiskussion der Hochschuldidaktik (neu) thematisiert wurden (vgl. z. B. Reinmann, 2016 für den ersten Aspekt; Scholkmann, 2017, Wildt, 2002 für den zweiten Aspekt). Erstaunlich an der Datenlage ist, dass sowohl das Thema Prüfen als auch die fachdidaktischen Aspekte von Lehre hinsichtlich des Kompetenzzempfindens der Befragten die geringsten Werte erzielten. Eventuell kann dies an einer geringeren Nachfrage dieser Themen durch Lehrende in Richtung der Hochschuldidaktik liegen, weil sie nicht als beratungs- und entwicklungsbedürftig angesehen werden. Entsprechend lässt sich als Ansatzpunkt für Weiterbildungsbemühungen hier ableiten, dass in der Hochschuldidaktik Tätige (auch) ihre Kompetenzen erweitern sollten, Lehrende vom Mehrwert einer hochschuldidaktischen Sichtweise auf diese Themen (beim Thema Prüfen beispielsweise durch Wissen zum *constructive alignment*) zu überzeugen.

Insgesamt wurde das Kompetenzzempfinden beim Einstieg in die Hochschuldidaktik für die vorausgewählten Themengebiete über alle Kategorien höher eingeschätzt als für die entsprechenden Tätigkeitsbereiche. Dieses Ergebnis kann damit zusammenhängen, dass die professionelle Tätigkeit im Feld der Hochschuldidaktik zwar mit spezifischen Anforderungen verbunden ist, aber viele der Befragten auf Qualifikationen aus anderen beruflichen Handlungsfeldern zurückgreifen und allgemeine, nicht speziell auf das Handlungsfeld Hochschuldidaktik ausgerichtete Weiterbildungen besucht haben, welche thematisch-inhaltlich Überschneidungen mit hochschuldidaktischen Inhalten aufweisen (wie z.B. Weiterbildungen in systemischer Beratung oder allgemeine *Train-the-Trainer*-Weiterbildungen, vgl. 3.2.5). Die Idee genuin hochschuldidaktischer Tätigkeiten als solche wird erst einmal als unbekannt und die eigene Vorbereitung für diese Tätigkeiten als nur teilweise gut wahrgenommen – dies spricht dafür, in zukünftigen

Weiterbildungen auch das Wissen über die vielfältigen Themen, Ziele, Zugänge und Methoden hochschuldidaktischer Tätigkeiten gezielt und prominent zu integrieren und damit das professionelle Selbstverständnis zu stärken.

Bei den Fragen zu den bisherigen eigenen Weiterbildungsteilnahmen und Einschätzungen zu deren Nützlichkeit (vgl. 2.2.2) zeigen die Ergebnisse, dass insgesamt bereits bestehende Angebote intensiv genutzt werden: Fast 80 Prozent der Befragten gaben an, bereits an einer oder mehreren, mit ihrer (zukünftigen) hochschuldidaktischen Tätigkeit in Beziehung stehenden, Weiterbildung(en) teilgenommen zu haben. Davon am häufigsten besucht wurden grundständige Programme zur Lehrkompetenzentwicklung (Zertifikats- oder Masterprogramme); jeweils über ein Viertel der Befragten gab zudem an, entweder eine Beratungs- oder Coachingausbildung oder ein weiterführendes Programm zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung (z.B. das Programm Lehre^N oder eine Multiplikator*innenausbildung) besucht zu haben. Als weitere wichtige Quellen zur individuellen Professionalisierung wurden in den Freitextantworten der kollegiale Austausch, hochschuldidaktische Konferenzen und das individuelle Literaturstudium gesehen. Für weitere Analysen wäre an dieser Stelle eine differenzierte Betrachtung wünschenswert, in wie fern sich die Teilnahme an Weiterbildungen positiv auf das allgemeine Vorbereitungsempfinden für hochschuldidaktische Tätigkeiten auswirkt.

Die Nützlichkeit der besuchten Weiterbildungen für Tätigkeitsübernahmen und Kenntnisse in hochschuldidaktischen Themen wurde fast durchgängig als vergleichsweise hoch oder sogar hoch eingeschätzt. Differenzieren lässt sich auch hier zwischen einer sehr hoch eingeschätzten Nützlichkeit ($M > 4,0$) für die eher „klassischen“ hochschuldidaktischen Tätigkeiten und Themen (z. B. Workshopleitung oder Theorien und Methoden) und verhalteneren Einschätzungen für eher organisationsbezogene Aufgaben (z. B. Vertretung hochschuldidaktischer Themen in Gremien, Expertisebereitstellung in Entwicklungsprojekten oder Qualitätssicherung und Evaluation). Hier zeigen sich ebenfalls wichtige Ansatzpunkte für zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen, in denen insbesondere Wissen um Strukturen in Hochschulen und den Umgang und die Vernetzung mit den verschiedenen Stakeholdern notwendig erscheinen. Darüber hinaus bieten die Daten hier Potenzial für weitere Analysen, welche beispielsweise die Rolle der Hochschuldidaktik in hochschulischen Entwicklungsprozessen und die dafür notwendigen Kompetenzen heraus arbeiten.

Aus den Freitextantworten (vgl. 3. 2. 5 und 3.2.6) lässt sich zudem ablesen, dass die Befragten offenbar vielfältig über mögliche Weiterentwicklungen des Aus- und Weiterbildungsangebots für hochschuldidaktisch Tätige nachdenken. Die geclusterten Vorschläge unter 3.2.5 sollten und werden dabei sicherlich als Grundlage für die Konzeption konkreter Vorschläge für Angebote herangezogen werden – beispielsweise in der Arbeit der Arbeitsgruppe Weiterbildung der dghd⁵. Insbesondere bemerkenswert ist hier die teilweise dezidierte Aussprache der Befragten für Weiterbildungsformate mit hohem Überschneidungsgehalt zur eigentlichen Tätigkeit (Mentoring, tätigkeitsintegriertes Training, Durchführung von Entwicklungsprojekten, kollegiale Austausch und Beratungsformate). Die Herausarbeitung der drei großen Themenblöcke ‚Grundlegendes Wissen zum Lehren und Lernen an Hochschulen‘, ‚Beratungskompetenz‘ und ‚Systemkompetenz‘ kann hier als eine „Grundausrüstung“ für in der Hochschuldidaktik Tätige angesehen werden, die eine umfassende Vorbereitung bieten kann.

Hinsichtlich der Art und Rahmenbedingung der eigenen hochschuldidaktischen Tätigkeiten, zur Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in der Hochschuldidaktik und zum Interesse an einer Weiterbildung im Bereich Hochschuldidaktik (vg. 2.2.3) zeigte sich, dass die Teilnehmenden überwiegend angaben, in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Beratung tätig zu sein. Ein großer Anteil ist in hochschuldidaktischen Einrichtungen und Arbeitsstellen beschäftigt, aber auch QPL-Projekte und freie Tätigkeiten als Trainer*in und Coach sind teil des hochschuldidaktischen Beschäftigungsspektrums. Die Freitextantworten ergänzen auch hier die vorgegebenen Antwortalternativen und zweigen weitere hochschuldidaktische Tätigkeitsfelder wie E-Learning/Mediendidaktik oder Schreibdidaktik auf. Eventuell weist dies auch auf historisch gewachsene

⁵ Vgl. <http://www.dghd.de/community/arbeitsgruppen/ag-weiterbildung/>

Parallelstrukturen hin, wenn beispielsweise das Thema Entwicklung der Lehre mangels anderer Optionen an einer mediendidaktischen Arbeitsstelle angesiedelt wurde.

Die Wahrscheinlichkeit, in den nächsten fünf Jahren noch in der Hochschuldidaktik beschäftigt zu bleiben, wurde von den Befragten vor dem Hintergrund einer aller Wahrscheinlichkeit nach überwiegend befristeten Beschäftigungsstruktur insgesamt erstaunlich hoch eingeschätzt, allerdings war zum Zeitpunkt der Befragung das voraussichtliche Ende der Qualitätspakt-Förderlinie, in der nach den Angaben der Befragung über 50 Prozent der Teilnehmenden beschäftigt waren, noch mehr als 5 Jahre entfernt, so dass die Erwartung, in diesen Projekten weiter arbeiten zu können, die Antworten eventuell in eine positive Richtung beeinflusst hat. Hier wäre es sicher interessant, diesen Teil der Umfrage kurz vor Ende der derzeitigen Qualitätspaktförderung ca. 2019 zu wiederholen. Passend zu diesem Ergebnis gaben die Teilnehmenden jedenfalls ihr Interesse an (weiteren) Weiterbildungen für hochschuldidaktische Tätigkeitsübernahmen als hoch an.

Hinsichtlich der als Rahmeninformationen erhobenen Fragen zu beruflichem Werdegang, Herkunftsdisziplinen und wissenschaftlichem Qualifikationsgrad (vgl. 2.2.4) zeigte sich in den Ergebnissen erwartungsgemäß eine gewisse Dominanz erziehungswissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher disziplinärer Herkunft. Allerdings erbrachten die Daten auch unerwartete Ergebnisse wie die an dritter Stelle genannte Herkunft aus naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern. Vermutlich spiegelt sich auch in dieser Verteilung zumindest zu einem gewissen Grad die besondere Personalstruktur von Qualitätspakt-Lehre-Projekten wider, die in vergleichsweise hoher Proportion (auch) im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich angesiedelt sind.⁶

Hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen ist zu verzeichnen, dass unter den Befragten so gut wie keine reinen Berufsanfänger*innen waren. Nur 5 Prozent gaben an, vor ihrer hochschuldidaktischen Tätigkeit über keinerlei Berufserfahrung verfügt zu haben, die anderen 95 Prozent hatten bereits entweder innerhalb oder außerhalb oder sowohl innerhalb als auch außerhalb von Hochschulen Berufserfahrung gesammelt. Dieses Ergebnis weist einerseits darauf hin, dass Hochschuldidaktik (noch) keine reguläre Tätigkeit für Berufseinsteiger*innen zu sein scheint – was logisch ist, wenn man das Fehlen eines klaren Berufsbilds Hochschuldidaktiker*in berücksichtigt. Vielmehr scheinen ganz überwiegend Personen in hochschuldidaktische Tätigkeiten eingestellt zu werden, die bereits auf berufliche Erfahrungen zurück blicken können, welche mangels formalisierter Anforderungs- und Qualifikationsprofile in der Personalauswahl vermutlich als Kriterien für die Eignung dienen.

Bei den abgeschlossenen Promotionen hielten sich die Befragten in ihren Antworten die Waage: annähernd gleich viele Personen gaben an, jeweils promoviert bzw. (noch) nicht promoviert zu sein. Eventuell spiegelt sich hier auch die unterschiedliche Ausrichtung hochschuldidaktischer Stellen wider, welche teilweise mit Forschungsbezug und dann ggf. auf Postdoc-Niveau, teilweise aber auch als Servicestellen (ohne notwendige Promotion) aufgesetzt sind (vgl. auch Treck, Schöler & Kordts-Freudinger, 2015).

⁶ Vgl. hierzu auch die QPL-Datenbank unter <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php>.

5 Fazit und Ausblick

Insgesamt weisen die Daten der hier vorgelegten Befragung sowohl auf die bereits vorhandenen Potenziale als auch auf die Entwicklungsbedarfe und Ansatzpunkte in der Aus- und Weiterbildung hochschuldidaktisch tätiger Personen hin. So zeigt sich bei den Teilnehmenden insgesamt ein hoher Motivationsgrad für eine hochschuldidaktische Tätigkeit und auch die Hoffnung auf einen Verbleib im Feld. Ebenso ist die Motivation zu erkennen, sich für hochschuldidaktische Tätigkeiten und Themen weiterzubilden. Aus den Angaben zum Vorbereitungs- und Kompetenzerwerb lässt sich hinsichtlich der Inhalte möglicher Weiterbildungen ableiten, dass eng mit dem Lernprozess verknüpfte hochschuldidaktische Tätigkeiten und Themen bereits relativ gut durch Erstqualifikationen und/oder bestehende und in Anspruch genommene Weiterbildungen abgedeckt zu sein scheinen. Entwicklungsbedarf scheint inhaltlich eher in Bezug auf Feld- und Interventionskenntnissen und -Methoden im spezifischen Handlungsfeld Hochschule zu bestehen, dessen komplexe Herausforderungen bisher nicht Gegenstand allgemeiner Train-the-Trainer-, Coaching- und Beratungsausbildungen sind, und auch in grundständigen Zertifikats- oder Masterprogrammen zur Entwicklung von Lehrkompetenz im engeren Sinne bisher nur wenig vorkommen. In den freien Antworten in der Befragung werden für die Vermittlung dieser Themen auch Formate wie kollegialer Austausch in Netzwerken, Supervision oder ein Mentoring- bzw. Traineeprogramm vorgeschlagen – dies weist erneut auf eine Entwicklungsrichtung der Hochschuldidaktik als sich professionell konstituierendes Feld hin, welches für sich in Anspruch nimmt, eine aktive und gestaltende Rolle in hochschulischen (Lehr-)Entwicklungsprozessen einzunehmen.

Bei der Entwicklung von Empfehlungen für zukünftige Weiterbildungsangebote muss zudem die hohe Anzahl von Freitextantworten bei der Frage nach der Art der besuchten Weiterbildung beachtet werden: Über 50 Prozent der Befragte gaben an, eine andere als die zur Auswahl angebotene Form des (formalisierten) Kompetenzerwerbs für ihre hochschuldidaktischen Tätigkeitsübernahmen genutzt zu haben. Die vorgegebenen Auswahloptionen (hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm oder Masterstudiengang; Beratungs- oder Coachinausbildung; spezifisches weiterführendes Programm zur Professionalisierung) waren von den Autor*innen in Rücksprache mit Expert*innen aus der Community als die drei derzeit meist genutzten bzw. überhaupt als Kompetenzentwicklungsangebote für hochschuldidaktische Tätigkeitsübernahmen identifiziert worden. Aus den Freitextantworten erschließen sich hier eine Reihe bedenkenswerter und bisher nicht formalisierter Formate wie beispielsweise *on-the-job* Trainings, kollegialer Austausch, Mentoring, Teamcoaching oder auch die Teilnahme an wissenschaftlichen Tagungen und Kongressen. Diese Formate sollten ggf. in die Entwicklung neuer Angebote integriert werden.

Die Befragung gibt zudem, so ein weiteres Fazit, erstmalig einen Einblick in die Zusammensetzung der Community der hochschuldidaktisch Tätigen hinsichtlich disziplinärer Herkunft, Qualifikationsgrad, beruflicher Vorerfahrungen und Art der ausgeübten Tätigkeiten. Einschränkend muss hier allerdings beachtet werden, dass es sich im vorliegenden Fall nicht um eine repräsentative Befragung gehandelt hat. Vielmehr wurden die Teilnehmenden über eine spezifische, weil an die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik als Fachgesellschaft gebundene Samplingstrategie rekrutiert. Deshalb können bei der Interpretation der Ergebnisse Verzerrungen durch eine mögliche selektive und insgesamt nicht vollständig kontrollierte Stichprobenziehung nicht ausgeschlossen werden.

Insgesamt ist hinsichtlich der Datenlage zudem zu beachten, dass bei der Befragung die Tätigkeit in spezifischen hochschuldidaktischen Bereichen nicht streng an formal übernommene Funktionen (definiert auf der Basis von Stellenaus- oder Stellenbeschreibungen) gebunden war. Die Befragten hatten die Möglichkeit, auch selbst wahrgenommene, d.h. nicht formal definierte, aber von ihnen dennoch ausgeführte Tätigkeiten als Teile ihrer Aufgabenübernahme anzugeben. Insofern ist beispielsweise die mit 39,8 Prozent relativ häufig genannte Tätigkeit des Herstellens von Netzwerken unter Lehrenden unter Umständen weniger Ausdruck einer offiziellen hochschulischen Strategie, als vielmehr Korrelat der von den Befragten selbst wahrgenommenen Funktion als hochschuldidaktische Netzwerker*innen.

Abschließend kann gesagt werden, dass es ein erfreuliches Ergebnis darstellt, dass insgesamt in den Kernaufgaben und Kernthemen der Hochschuldidaktik sowohl die eigene Kompetenz als auch die Weiterbil-

dungsmöglichkeiten bereits als gut eingeschätzt werden. Damit zeigt die Erhebung, dass die Hochschuldidaktik schon bei den Lehrenden, aber noch nicht vollständig im System Hochschule angekommen ist. Insofern ist schon ein weiter Weg gegangen worden und wir stehen aktuell vor den letzten wichtigen Schritten zur systematischen Verankerung der Hochschuldidaktik.

Trotz der methodischen Einschränkungen liegt mit der Studie unseres Wissens nach erstmals eine empirische Datenbasis über Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen vor. Darüber hinaus enthalten die hier vorgestellten Daten erstmals Informationen zur Beschäftigungssituation, den beruflichen Vorerfahrungen und disziplinären Herkunft von Hochschuldidaktiker*innen. Die Studie in der gewählten Form durchzuführen, war und ist für uns (auch) ein Beitrag zur Unterstützung von Institutionalisierungsbestrebungen der Hochschuldidaktik. Im Sinne des Selbstverständnisses der dghd - als sowohl Interessenvertreterin ihrer Mitglieder als auch Impulsgeberin für die Reflexion aktueller hochschulischer Entwicklungen - hoffen wir auf weite Verbreitung und Rezeption der Ergebnisse bei Hochschulleitungen, Führungs- und Personalverantwortlichen und nicht zuletzt bei allen hochschuldidaktisch Tätigen im Feld. Ein weiteres Desiderat ist zudem die Durchführung weiterführender Analysen anhand des hier ausschließlich deskriptiv ausgewerteten Datensatzes.

Referenzen

- Berk, I. v., Scholkmann, A., Sommer, A., Mayerberger, K., Linke, F. & Schmohl, T. (2015). *Studienführer Master of Higher Education (MoHE) am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)*. 6., vollst. überarbeitete Auflage. Universität Hamburg: HUL. Abgerufen von <https://www.hul.uni-hamburg.de/lehre/mohe/mohe-studienfuehrer-15-16.pdf> [04.07.2017]
- Brendel, S. & Scholkmann, A. (2014). *Zusammenfassender Bericht des Workshops „Hochschuldidaktiker/-innen WeiterBilden!“* vom 24.11.2014. Magdeburg u. a.: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen von www.dghd.de/wp-content/uploads/2016/07/oo_Bericht-Workshoptag-24.11.14.pdf [04.07.2017]
- Brinker, T., & Ellinger, D. (in Vorbereitung). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In Editorial Board Blickpunkt Hochschuldidaktik (Hrsg.), *Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. Stand, Ansatzpunkte und Entwicklungsrichtungen* (Bd. 132). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Chism, N. V. N. (2011). Ready or not? An international study of the preparation of educational developers. In J. E. Miller & J. E. Groccia (Hrsg.), *To improve the academy: resources for faculty, instructional, and organizational development* (Bd. 29, S. 260–273). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- D’Andrea, V., & Gosling, D. (2001). Joining The Dots: Reconceptualizing Educational Development. *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 64–80. <https://doi.org/10.1177/1469787401002001006>
- Fleischmann, A., Jäger, C., & Strasser, A. (2014). *Kompetenzmodell Hochschullehre. Welche Kompetenzen benötigen Lehrende an der Technischen Universität München?: Technische Universität München: ProLehre.* Abgerufen von https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/woobtq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/kompetenzmodell-hochschullehre_de.pdf [04.07.2017]
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: a complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/13601440802659122>
- Jenert, T. & Gommers, L. (2016). *Lehre^N. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012-2015. Lehre^N: Das Bündnis für Hochschullehre & Competence Centre for Educational Development And Research (CEDAR), Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.* Abgerufen von <http://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2017/02/begleitforschung-executive-summary.pdf> [04.07.2017]
- Kröber, E. & Szczyrba, B. (2011). Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität. Auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (Bd. 121, S. 69–79). Bielefeld: wbv.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule*, 1/2014, 49–62.
- Merkt, M., Schaper, N., Brinker, T., Scholkmann, A. & Treck, T. v. (2016). *Positionspapier 2020. Zum Stand und zur Entwicklung der Hochschuldidaktik*. Magdeburg u. a.: Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd.
- Mürmann, M., Wildt, B. & Wildt, J. (2016). Weiterbildung und Beratung hochschuldidaktischer Professionals – Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven. In M. Merkt, C. Wetzel, & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (Bd. 127, S. 112–123). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2016). *Institutionalisierung der Hochschuldidaktik: Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft.* Ringvorlesung am HUL, Universität Hamburg. Abgerufen von <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/20719> [04.07.2017]

- Schneijderberg, C. (2017). Higher Education Professionals: A Growing Profession. In J. C. Shin & P. Teixeira (Hrsg.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (S. 1–6). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Scholkmann, A. (2017). Bridging the gap. Research as a practice to link higher education research and educational development. *die hochschullehre*, 3(2017), 1–15.
- Scholkmann, A., Sommer, A. & Petersen, K. (2014). Hochschuldidaktische Begleitung von Lehrinnovationen: „Nice to have“ oder unentbehrlich? In D. Lenzen & S. Rupp (Hrsg.), *Das Lehlabor Förderung von Lehrinnovationen in der Studieneingangsphase Projektstand nach zwei Jahren* (Bd. 6, S. 40–48). Hamburg: Universität Hamburg.
- Treeck, T. v., Schöler, S. & Kordts-Freudinger, R. (2015). Nachwuchsförderung in der Hochschuldidaktik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschulehre* (Griffmarke L2.12). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, A. Fleischmann, J. Wildt, N. Schaper, & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschulehre* (Griffmarke A 1.1). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Wildt, J., Encke, B. & Blümcke, K. (Hrsg.). (2003). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik: ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen*. Bielefeld: Bertelsmann.